



## **A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro<sup>1</sup>**

Contemporary higher education in times of struggle for inclusion in the Brazilian education system

La educación superior contemporánea en tiempos de lucha por inclusión en el sistema de enseñanza brasileño

**Jackeline Susann Souza da Silva<sup>2</sup>**

*Investigadora da Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha*

**Maria Eulina Pessoa de Carvalho<sup>3</sup>**

*Professora da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Brasil*

Recebido em: 24/06/2020

Aceito em: 20/02/2021



10.34019/1984-5499.2021.v23.30981

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas de inclusão nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. O período delimitado é a primeira década do século XXI – momento em que houve a publicação do Plano Nacional da Educação-PNE 2001-2011 e, com isso, o lançamento de programas para a ampliação do acesso de grupos específicos aos cursos superiores. Este estudo se desenvolveu, primeiramente, por meio de um levantamento de dados censitários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Na segunda parte, foi feito um mapeamento dos principais programas de transição para o ensino superior, tais como FIES, PROUNI e Programa Incluir. Os resultados demonstram que a ascensão à educação superior não é uma extensão natural na vida escolar de grupos específicos, como a população negra e as pessoas com deficiência. De fato, houve expansão da educação superior, contudo, o aumento das vagas não superou a meta do PNE. O setor privado concentra o maior número de matrículas de estudantes de baixa renda e com deficiência, o que indica que a proposta de inclusão na educação superior atende, de modo prioritário, aos interesses do mercado educacional.

**Palavras-chave:** Educação superior. Políticas sociais. Oportunidades educacionais.

### **Abstract**

This article aims to analyze the inclusion policies in higher education institutions (HEIs). The delimited period is the first decade of the 21st century – at which time the National Plan of Education-PNE was published (2001-2011) and from that moment on, there was the launch of programs to expand access by specific groups to

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sob a orientação da Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

<sup>2</sup> E-mail: [jackelinesusann@usal.es](mailto:jackelinesusann@usal.es)

<sup>3</sup> E-mail: [maria.eulina@academico.ufpb.br](mailto:maria.eulina@academico.ufpb.br)

higher education courses. This study was carried out, firstly, through a follow-up of the Census disclosed by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP and Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE. In the second part, the main transition programs for higher education were characterized, such as FIES; PROUNI and Programa Incluir. The results show that ascension to university education is not a natural extension in school life of specific groups, such as the black population and people with disabilities. In fact, there was the expansion of higher education; however, the increase in places has not exceeded the PNE goal. The private sector concentrates the largest number of enrollments of low-income and disabled students, which indicates that the proposal for university inclusion serves, as a priority, the interests of educational capital.

**Keywords:** Higher education. Social policies. Educational opportunities.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar las políticas de inclusión en las instituciones de enseñanza superior (IES) brasileñas. El período delimitado es la primera década del siglo XXI – momento que hubo la publicación del Plano Nacional da Educação-PNE (2001-2011) y a partir de eso, el lanzamiento de programas para la ampliación del acceso de grupos específicos a los cursos superiores. Este estudio se desarrolló, primeramente, por medio de un levantamiento del Censo divulgado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP y por el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE. En la segunda parte, se realizó la caracterización de los principales programas de transición para la enseñanza superior, tales como FIES; PROUNI y Programa Incluir. Los resultados demuestran que la ascensión a la educación universitaria no es una extensión natural en la vida escolar de grupos específicos, como la población negra y las personas con discapacidad. De hecho, hubo la expansión de la educación superior, sin embargo, el aumento de las plazas no ha superado la meta del PNE. El sector privado concentra el mayor número de matrículas de estudiantes de baja renta y con discapacidad, lo que indica que la propuesta de inclusión universitaria atiende, de modo prioritario, los intereses del mercado educacional.

**Palabras clave:** Educación superior. Políticas sociales. Oportunidades educativas.

### **Introdução**

A história mundial mostra que a educação superior foi pensada, inicialmente, como um espaço educacional da elite e para a elite (SANTOS, 1997; NUNES, 2012). No marco da tradição, a colonização das Américas teve como consequência encontros entre povos e grupos de culturas distintas, implicando em trocas baseadas em relações de dominação e graves conflitos entre Europa, América e África. Esse cenário passou a influenciar os primeiros ‘estudos superiores’ no Brasil que nasceram sob a égide da exclusão (CARVALHO; RABAY, 2013; CRUZ, 2012; NUNES, 2012; SANTOS, 1997; SILVA, 2019).

Por essa razão, grupos específicos foram barrados no acesso aos espaços educacionais privilegiados, como os negros, devido aos desdobramentos do período da escravidão; as mulheres, por causa do confinamento na vida privada, doméstica e familiar (CARVALHO; RABAY, 2013; CRUZ, 2012); a população indígena, pela negação, rejeição e mesmo aniquilamento de sua cultura; e as pessoas com deficiência, que, tradicionalmente, foram recordadas da sociedade e, mais tarde, segregadas dos espaços públicos (GOMES; MORAES, 2012; CUNHA, 2007). Nesse cenário de violências, desigualdades

e relações excludentes, a história narra a imposição dos valores eurocêntricos e a dualidade da educação brasileira que determinou a distinção entre homens brancos ricos e homens pobres de cor (MILANESI, 1998; NORONHA, 1998; SANTOS, 2005).

Na tradição escravocrata brasileira, a população negra sofre até os dias de hoje a desvantagem educacional, social e econômica, uma vez que o racismo ainda se manifesta de forma direta ou disfarçadamente nas relações cotidianas. O racismo estrutural segrega e impede que essa população tenha acesso aos níveis mais elevados de escolaridade e, com isso, chegue às universidades e ocupe postos laborais de maior prestígio social. A ilustrar, o IBGE (BRASIL, 2010) revela que a taxa de analfabetismo entre os brancos brasileiros é de 5,9%, enquanto pretos e pardos somam 27,4%. Na trajetória escolar, os brancos obtêm, em média, 8,4 anos de estudos, enquanto os pretos só alcançam 6,7 anos (BRASIL, 2010). Esses dados revelam que a população negra (pretos e pardos) enfrenta mais desvantagens no sistema educacional desde o início da escolarização (alfabetização) até o fim da educação básica.

A cada ano, apesar do aumento no ensino superior do número de pessoas negras (pretas e pardas), a desigualdade educacional entre brancos e negros ainda é um problema no sistema de ensino brasileiro. Segundo o IBGE, em 2010, a porcentagem de jovens brancos com idade de 18 a 24 anos matriculados nos cursos superiores chegou a 62,6%. Já para os autodeclarados pardos, o número é de 31,8% (BRASIL, 2010). Essa porcentagem cai ainda mais entre os jovens pretos, que representam 28,2% das matrículas nas instituições superiores. Portanto, os dados do IBGE informam a situação de desigualdade no Brasil, no acesso à educação superior, da população branca, preta e parda (BRASIL, 2010).

Trazendo a categoria gênero, a história também demonstra que as mulheres vivenciaram mais dificuldades para ocupar espaços públicos e de prestígio intelectual devido às barreiras de gênero (CRUZ, 2012); isso porque as relações de gênero são em si relações de poder, no marco do androcentrismo, que impõe “a visão do homem como o centro e a norma para os seres humanos, o princípio masculino como medida de todas as coisas” (BOURDIEU, 1999, p. 22). O fato de mulheres hoje terem acesso ao ensino superior e construírem carreiras profissionais é um acontecimento recente na luta pela igualdade de direitos e equidade de gênero. No Brasil, somente a partir da década de 1970, as mulheres começam a ingressar massivamente na educação superior, concentrando-se nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (CRUZ, 2012) e em algumas áreas da saúde, como a Enfermagem. Na década de 1990, tornou-se notável a presença feminina em maior escala em todos os níveis de

ensino, porém, elas continuaram sub-representadas nas Ciências Naturais, Matemática, Engenharia e Ciências Agrárias (CARVALHO, 2000; CARVALHO; RABAY, 2013).

Associado às estruturas racista e androcêntrica está o capacitismo, que restringe em maior grau a trajetória escolar e de vida de pessoas com deficiência. Por causa dos aspectos combinados de gênero, raça e deficiência, o grupo de pessoas com deficiência está potencialmente mais vulnerável nas instituições sociais, como no sistema de ensino comum no Brasil (DINIZ; GUILHEM, 2000; SOARES, 2010; FARIAS, 2011). A literatura indica que a deficiência, por si, já se constitui em um fator determinante para a exclusão da/na educação superior (SILVA, 2019; FARIAS, 2011). Segundo Silva (2019), a história de segregação das pessoas com deficiência nos espaços sociais e a negação do seu direito à educação formal têm como consequência a falta de oportunidade de desenvolvimento humano e de ascensão escolar para esse grupo social.

Dessa forma, somente a partir da primeira década de 2000 é que as pessoas com deficiência começaram a ingressar, com maior representatividade, nos cursos superiores. Tal como mostra a evolução do Censo da Educação Superior no Brasil, no início deste século apenas 2 mil estudantes com deficiência estavam registrados nas matrículas das instituições de educação superior do país (BRASIL, 2011). No final de 2010, esse número chegou a mais de 20 mil, o que representa um aumento percentual de 900%. Apesar de parecer um crescimento significativo, vale destacar que o Brasil pontua o número aproximado de 45,6 milhões de pessoas com deficiência no país, representando 24% da população em geral. Desse percentual, 61,1%, com idade de 15 ou mais, admitem não estar matriculados no sistema de ensino formal ou ter fechado o ciclo escolar no ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2011). Esses dados mostram que muito ainda precisa ser modificado na política, estrutura e funcionamento da educação básica e no processo de transição à educação superior para que grupos vulneráveis, como a população negra com deficiência, tenham a oportunidade de ingressar e concluir um curso superior.

Tendo em conta esses aspectos, o presente artigo tem como objetivo analisar as políticas de inclusão brasileiras com foco nas instituições de ensino superior (IES). Na primeira parte, discutem-se as contradições da meritocracia como justificativa de acesso das pessoas às IES públicas e privadas. Na segunda parte, são apresentados os programas e as ações afirmativas do governo federal para ingresso e permanência nas IES de estudantes pertencentes a grupos vulneráveis, destacando o Programa Nacional Incluir, que traz diretrizes para a acessibilidade com ênfase no percurso universitário de estudantes com deficiência.

## O paradoxo da meritocracia como medida reguladora para acesso ao ensino superior

No cenário de relações desiguais entre grupos sociais no Brasil, a meritocracia no ensino superior se estabelece para além da avaliação das habilidades cognitivas nos exames de admissão para o ingresso. Como apontado anteriormente, os cursos superiores no Brasil surgiram para responder às necessidades dos filhos (e poucas filhas) da elite dominante. Com raras exceções, estudantes de grupos sociais marginalizados contrariaram a estrutura social e penetraram nos espaços acadêmicos. No processo histórico de seleção de estudantes para ingressarem em cursos superiores, Santos (1997, p. 43) apresenta uma síntese dos períodos de mudança do ensino superior brasileiro, dividida em três momentos principais:

- a. “Seleção entre muito poucos”: do século XVI ao início do século XIX era garantida a formação superior àqueles que ocupariam os cargos políticos e as funções eclesiásticas.
- b. “Seleção entre os poucos”: do século XIX à metade do século XX houve um pequeno alargamento dos estudos superiores, principalmente, em razão das camadas médias reivindicarem o direito de acesso à formação elevada. Com isso, foi ampliado o ingresso nos cursos de humanidades.
- c. “Seleção entre muitos”: iniciada por volta da década de 1950 como resultado dos investimentos na educação primária e secundária das décadas anteriores. Nesse momento, as demandas de estudantes universitários aumentaram expressivamente, incluindo mulheres, pessoas com deficiência e negros.

“Muito pouco, poucos ou muitos” (SANTOS, 1997, p. 43) são termos genéricos que servem apenas para ilustrar a maneira como as instituições de educação superior se legitimaram na sociedade brasileira. No entanto, os contornos da educação superior não resultam somente do contexto local, mas se constroem em meio aos fundamentos que estão implicados no sentido de educação universitária no âmbito mundial. Sir Ken Robinson (2003) contribui para esse debate ao argumentar que o sistema educacional ocidental foi desenhado e estruturado com base na cultura iluminista e nas concepções econômicas da Revolução Industrial. Nesse modelo de educação, as bases filosóficas são o racionalismo, a objetividade e o empirismo que delimitam os critérios de meritocracia educacional para classificar e hierarquizar o desempenho dos estudantes, muitas vezes, sem considerar o contexto econômico e sociocultural em que cada indivíduo está inserido.

Além da meritocracia descontextualizada, há uma nítida relação entre mercado e ensino

superior. Segundo o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2010), as IES privadas tiveram um crescimento de 89,4% se comparadas às IES públicas. Nessa linha, 300 mil estudantes de baixa renda estavam matriculados em cursos de IES privadas. Do total de estudantes com deficiências nas IES, mais de 11 mil registravam matrículas em cursos privados, superando a representação desse alunado nas instituições públicas. Isso indica que os resultados da política de educação superior inclusiva têm maior repercussão no ensino privado.

Sobre essa questão, Nunes (2012, p. 44) argumenta que, apesar da determinação constitucional da universidade como um “bem público”, na prática isso não se efetiva, pois, mesmo sendo instituição pública, esta não está disponível para todos. Apenas uma fração mínima das famílias brasileiras – em geral, em situação econômica mais favorável – tem a oportunidade de conseguir a aprovação “por mérito” de seus filhos e filhas. Contrariamente, segundo o mesmo autor, as famílias que não usufruem do ensino superior público também pagam por esse serviço, uma vez que é calculado nos impostos. Essas famílias acabam pagando duas vezes porque a única opção ofertada é o financiamento de um curso superior privado (NUNES, 2012).

A relação entre educação superior e capital econômico é crucial para refletir sobre as nuances do contexto atual da formação terciária (NUNES, 2012). Santos (2005) afirma que o Estado vem, a cada ano, reduzindo o compromisso político com as instituições de ensino superior públicas por meio da secagem financeira e de investimento maciço em programas de ensino superior privados. Prestes et al. (2012) corroboram Santos (2005) ao mostrarem que a tendência futura do governo brasileiro é a privatização do ensino superior, pois os governantes locais seguem o modelo norte-americano para cumprimento das exigências do Banco Mundial e do Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Na linha das exigências econômicas, a educação superior se confunde com a mera preparação para o mercado de trabalho. Segundo Starec (2002), a formação superior é um requisito básico para conquista de um emprego formal e, até mesmo, para manter-se empregado. O treinamento do estudante para resolução de problemas e a pedagogia universitária vinculada às intencionalidades empresariais (NUNES, 2012) fazem com que a educação superior se torne uma instituição prestadora de serviços e um quase-mercado (PIRES, 2004).

Um dos indícios da mercantilização das IES no Brasil é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096/05. Esse programa expande o ensino superior privado no país, a partir da concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes com deficiência e

peças de baixa renda. Na mesma direção, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado com o propósito de disponibilizar créditos financeiros para os estudantes pagarem cursos superiores privados. Ambos os programas indicam a tendência governamental de privatização da formação superior, principalmente para as populações de baixa renda e pessoas com deficiência.

Na contramão do investimento, as instituições federais de educação superior (IFES) foram pauta da última greve dos professores que ocorreu em 2012 – greve que teve duração de mais de três meses. As principais reivindicações pontuavam a necessidade de reestruturação da carreira docente, de melhorias das condições de trabalho e de expansão dos cursos com garantia da qualidade do ensino e da pesquisa (ALBERTO, 2012). Mesmo com as paralisações, não houve grandes avanços na luta coletiva pela qualidade da educação superior pública no Brasil. Atualmente, as universidades continuaram sofrendo com cortes expressivos nos recursos humanos e no investimento para a produção científica.

É nesse cenário contraditório que a proposta de educação superior inclusiva é incorporada às políticas das IES no Brasil. A seção a seguir aborda as orientações nacionais e internacionais de adequação das IES para receber a diversidade de estudantes.

### **Os ventos da inclusão nas políticas de educação superior**

Como mencionado na seção introdutória, os diferentes grupos sociais, inicialmente excluídos da educação superior, não são classificados apenas pela condição econômica mas também devido às barreiras associadas à identidade. No entanto, desde a primeira década de 2000, o discurso oficial da educação superior parece aberto às novas demandas discentes, uma vez que, nessa época, as instituições focavam no avanço científico e no desenvolvimento profissional para a formação técnica de trabalhadores cada vez mais especializados (NUNES, 2012).

Assim, os governantes brasileiros colocaram em prática reformas educacionais advindas de acordos com as Nações Unidas e com o Banco Mundial (SOARES, 2010b). Tais reformas se comprometeram com a redução das disparidades educacionais que atingiam os diversos países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Inúmeros eventos e diretrizes internacionais tiveram um papel preponderante no processo de reformas da educação, entre esses a Conferência Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), que introduziu o princípio da inclusão e o direito de todas as crianças à educação.

Além disso, a Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995; a Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexas, realizada na África do Sul em 2001; e a Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 1998, formularam objetivos em comum com vista à promoção da igualdade de participação, não discriminação e diminuição das disparidades educacionais, trazendo, em específico, a expansão da educação superior como via de acesso à educação avançada.

Todos os documentos publicados a partir desses eventos internacionais tornaram-se diretrizes nacionais que desencadearam ações com o compromisso de ampliar a participação social, educacional e econômica de coletivos específicos, como mulheres, imigrantes e pessoas com deficiência. No caso do ensino superior, reveste-se de importância particular o texto da Conferência de Paris (UNESCO, 1998), que torna pública a necessidade de responsabilidade social da educação superior no que diz respeito ao cumprimento dos direitos humanos e dos ideais democráticos, uma vez que a “[...] educação é um dos pilares dos direitos humanos [...]” e, portanto, “[...] deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Deste modo, “[...] são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores e dentro de cada um deles” (UNESCO, 1998, p. 2).

O artigo 3º do mesmo documento enfatiza a necessidade das políticas de expansão do ensino superior seguirem o critério de “mérito individual” na admissão nos cursos superiores. Além de preservar o mérito no ingresso, o documento da UNESCO (1998) afirma que é preciso

[...] facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas com deficiência, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações (UNESCO, 1998, p. 2).

Para isso, é preciso que as instituições ofereçam “assistência material e soluções educacionais” que contribuam para suprir barreiras contra os grupos sociais específicos, seja no ingresso ou durante a permanência no curso superior (UNESCO, 1998, p. 2). O discurso da UNESCO (1998) tenta conciliar o modelo meritocrático com o modelo assistencialista, mantendo o mecanismo clássico de ingresso e de permanência na universidade – que se caracteriza pelo mérito individual, seleção e classificação dos candidatos – e, ao mesmo tempo, ajustando uma mínima parcela de grupos excluídos aos seus procedimentos de admissão e permanência. Nessa lógica, a educação superior não é concebida como um direito universal, mas como um bem exclusivo (NUNES, 2012) que, em determinadas



circunstâncias, pode atender uma parte reduzida de coletivos específicos que diferem do perfil convencionalmente aceito por estas instituições.

Seguindo o fluxo das recomendações internacionais, na entrada do presente século, o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001-2010) estabeleceu para o ensino superior a meta de 30% de crescimento das matrículas das pessoas com idade entre 18 e 24 anos. O PNE explicita que:

[...] A pressão pelo aumento das vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão [do ensino superior] com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um papel relevante a cumprir, desde que respeitados parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p. 86-87, grifo nosso).

Segundo Aguiar (2010), o PNE emerge das exigências definidas pela reforma educacional estabelecida a partir da Lei nº 9.394/96 – que altera a estrutura legal e organizacional implementada desde a reforma universitária de 1968. Para a autora, os problemas que acompanham a reforma da educação superior têm relação direta com o incumprimento das metas governamentais que estavam previstas para o final de 2010. Em realidade, houve apenas a ampliação de 12% das matrículas de estudantes de 18 a 24 anos, sendo que a meta do PNE era de 30%. Desse modo, o crescimento da matrícula na educação superior não superou nem a metade do que estava previsto. No entanto, o que ocorreu foi a maior expansão do setor privado, sem a garantia da qualidade da formação (AGUIAR, 2010).

Para Nunes (2012), apesar de o PNE ser o documento base na definição de metas para o ensino superior, não houve a alocação de investimentos na proporção necessária para o atingimento das metas e, nem mesmo a definição de órgãos responsáveis pelo seu monitoramento e efetivação – aspecto que facilitou a abertura de cursos privados sem qualquer tipo de avaliação. Todavia, mesmo com os problemas de ordem político-estrutural, foi a partir da publicação das metas do PNE (BRASIL, 2010) que se iniciou no Brasil a implantação de uma política de expansão do acesso à educação superior, assim como a publicação de ações afirmativas para grupos vulneráveis.

Portanto, a primeira década do século XXI foi marcada pelas ações do Ministério de Educação no lançamento de diferentes programas para as IES, entre eles: Programa Bolsa Permanência, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Incluir; Programa Nacional de Assistência Estudantil

(PNAES); Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), como detalhados no quadro a seguir:

### Quadro 1

#### Programas de ingresso e permanência nas instituições de ensino superior brasileiras

Programa / Objetivo	Metas principais
<b>FIES (2004)</b> Financiar a graduação em cursos superiores privados de pessoas de baixa renda através de convênio com a Caixa Econômica Federal.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Financiar faculdades particulares na distribuição dos recursos do FIES às instituições participantes do PROUNI;</li><li>▪ Garantir aos bolsistas parciais de 50% do PROUNI contratarem junto ao FIES o financiamento de metade da parcela da mensalidade que não é coberta pela bolsa.</li></ul>
<b>PROUNI (2004)</b> Oferecer bolsas de estudos integrais ou parciais em IES privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Oferecer bolsas de estudo em nível superior a estudantes de baixa renda, professores de rede pública que não têm formação superior e pessoas com deficiência.</li></ul>
<b>Programa Incluir (2005)</b> Fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Organizar ações institucionais que visem eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação para a garantia do ingresso e da permanência de estudantes com deficiência.</li></ul>
<b>Bolsa Permanência (2006)</b> Auxiliar no custeio das despesas educacionais de pessoas em situação econômica desfavorável, indígenas ou quilombolas que estão em cursos superiores.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Beneficiar com o valor mensal de até R\$ 400,00 estudantes com bolsa integral fornecida pelo PROUNI e matriculados em cursos presenciais, com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 horas diárias.</li></ul>
<b>REUNI (2007)</b> Garantir a ampliação das vagas nas universidades federais através do investimento em recursos humanos e infraestrutura.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Garantir as condições para a ampliação do acesso e permanência;</li><li>▪ Assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas;</li><li>▪ Promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica.</li></ul>
<b>PNAES (2010)</b> Ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;</li><li>▪ Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;</li><li>▪ Reduzir as taxas de retenção e evasão;</li><li>▪ Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.</li></ul>

Fonte: Brasil (2010, p. 1).

Como é possível perceber, as ações para inclusão nas IES são resultado de programas federais que têm como foco ampliar o número de vagas e melhorar a infraestrutura das IES. Vale mencionar que tanto o Programa Bolsa Permanência (2014) como o PNAES (2010) têm como propósito oferecer ajudas financeiras e de assistência para a manutenção dos estudos de estudantes de baixa renda nas IES.

Contudo, as ações de assistência se estendem com menor proporção às instituições privadas, que têm sido as que têm o maior crescimento de vagas para estudantes de classes populares (BRASIL, 2010). Isso indica que se, por um lado, as políticas de inclusão da educação superior focam suas ações no ingresso – sobretudo no setor privado –, por outro lado, fica a cargo dos próprios estudantes encontrar mecanismos para permanecer e concluir o a formação superior, sem apoio governamental efetivo, direcionado à qualidade da formação (NUNES, 2012).

O mesmo acontece com as ações para a acessibilidade. A partir de 2005, o MEC lançou o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que tem como objetivo principal fomentar a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais – para a organização de um projeto institucional que vise eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais. A construção dos núcleos e da política de acessibilidade não inclui as IES privadas, ficando sob responsabilidade dessas instituições a implementação e a fiscalização de normas internas em favor dos estudantes com deficiência. É importante ressaltar que os estudantes com deficiência estão, em maioria, matriculados em IES privadas e que a ausência de proposta nacional de acessibilidade voltada para o setor privado interfere diretamente na qualidade da formação desses estudantes (SILVA, 2019).

Por outra parte, nas IES públicas federais, os núcleos de acessibilidade se caracterizam como um espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações e articulação entre os diferentes órgãos e departamentos. As ações desenvolvidas pelo núcleo devem se articular com as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, intercâmbio e cooperação técnico-científica. No período de 2005 a 2011, o Programa Incluir se efetivava por meio de chamadas públicas, às quais as IES federais submetiam projetos para obter o financiamento com a aprovação do MEC. No entanto, a partir de 2012, o governo federal expandiu esse financiamento para todas as IES federais sem a necessidade prévia de aprovação de projeto, ou seja, as instituições federais começaram a receber recurso direto para investir na acessibilidade. Essa política de inclusão se fundamenta no princípio da não discriminação em razão de deficiência (ONU, 2006), tendo a finalidade de ampliar às pessoas com deficiência seu:

[...] direito de participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como **não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência**. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (Brasil, 2013, p. 12, grifo nosso).

Portanto, é defendido no Documento do MEC (BRASIL, 2013) que a política institucional deve garantir condições favoráveis para que os estudantes com deficiência não tenham restrição de liberdade e de escolhas frente à formação acadêmico-profissional, independentemente do tipo de deficiência. Competem à gestão universitária o planejamento e a implementação das diretrizes de acessibilidade, assim como o monitoramento pleno das necessidades específicas de cada estudante com deficiência na sua formação (BRASIL, 2013). Nesse contexto, Griboski et al. (2013, p. 20) apresentam quatro dimensões principais que compõem o Programa Incluir:

- a. Infraestrutura: os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IES federais devem ser planejados, arquitetados e reformados de acordo com as normas para acessibilidade e desenho universal;
- b. Currículo, comunicação e informação: para garantir o acesso pleno, a participação e a aprendizagem, é preciso que as instituições disponibilizem materiais didáticos em formato acessível; equipamentos de tecnologia assistiva; serviço de guia-intérprete e de tradução e interpretação em língua de sinais (LIBRAS);
- c. Programas de extensão: a participação da comunidade em projetos de extensão é crucial para efetivação de uma política de acessibilidade. Por isso, uma das linhas de atuação das IES deve ser pelo intermédio das ações extensionistas, nas quais os conceitos e práticas de acessibilidade sejam disseminados e, com isso, formada uma aliança de compromisso comunitário com a inclusão;
- d. Programas de pesquisa: o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada que envolvam os diferentes campos do conhecimento é uma importante estratégia para o avanço da discussão sobre inclusão universitária. Desta forma, é preciso o incentivo, por parte das IES, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas que tenham como objeto de estudo as condições internas de acessibilidade. Dentro das especificidades de cada programa de pesquisa é necessário estabelecer linhas de investigação, articulando conceitos e propostas inovadoras para uso de recursos humanos, tecnologias assistivas e melhoria da infraestrutura.

Embora o Brasil disponha de um marco político-legal para inclusão consolidado, os estudos indicam que as barreiras na educação superior ainda são um grave problema nas IES (ALBINO, 2010; SOUZA, 2010; SILVA, 2019). A pesquisa de Silva (2014) ressalta que as condições de acessibilidade ainda

são precárias: os estudantes com deficiência relatam que a permanência na universidade depende, na maioria do tempo, da sua luta solitária.

Souza (2010) fez um estudo sobre as propostas de cinco editais do Programa Incluir, publicados pelo MEC, de 2005 a 2009, analisando o papel dos núcleos de acessibilidade. Para a autora, há discrepância entre o texto oficial e a realidade das universidades. Os relatos dos profissionais envolvidos com o Programa Incluir demonstram que as ações institucionais são insuficientes para garantir a qualidade da formação universitária para estudantes com deficiência (SOUZA, 2010). Além disso, há barreiras ideológicas, financeiras e na gestão universitária para que, de fato, o Programa Incluir seja uma política efetiva (SILVA, 2014; SOUZA, 2010).

Albino (2010) argumenta que os recursos humanos e financeiros disponibilizados às IES não cobrem a demanda de estudantes matriculados nos cursos superiores. Entre os problemas evidenciados nesta pesquisa estão a falta de acessibilidade no campus, a ausência de materiais adaptados e tecnologias assistivas, assim como o despreparo do corpo docente para receber estudantes com deficiência em suas aulas (ALBINO, 2010).

Com base nas pesquisas, pode-se concluir que as políticas institucionais de inclusão começaram a ganhar força recentemente, por isso as ações ainda são pontuais e insuficientes. Para Prestes et al. (2012), outra hipótese pode ser levantada: a questão do controle fiscal do governo em relação às IES, que impõe um investimento mínimo tanto para as políticas institucionais de inclusão como para a melhoria da qualidade do ensino. Em consequência, segundo Kassar (2009), a “população excluída” encontra “sua inclusão” na lógica do sistema, ou seja, a inclusão se resume na adequação dos sujeitos aos limites do status quo. Assim, a raiz da exclusão é mantida na estrutura da educação superior brasileira, mesmo quando o cenário parece favorável para os ventos da inclusão.

### **Considerações finais**

A história mostra que, por razões distintas, as camadas populares, os negros, as mulheres, a população indígena e as pessoas com deficiência encontram desvantagens na ascensão à pirâmide educacional, sendo a educação superior, muitas vezes, uma realidade distante. No entanto, o crescimento de movimentos identitários, na luta por direitos humanos e liberdades fundamentais, vem modificando o cenário nacional. Nessa linha, o começo do século XXI foi marcado pelo lançamento de políticas de inclusão com o incentivo para o ingresso e a permanência nas IES. Em particular, a

matrícula de pessoas com deficiência se ampliou de modo significativo comparada ao final do século passado.

No entanto, tal como foi discutido no presente artigo, as políticas de inclusão ainda se baseiam nos limites do modelo meritocrático que individualiza o desempenho acadêmico no processo de admissão, continuidade e conclusão da carreira, sem contextualizar os obstáculos que estão implicados na história de vida das minorias. Além disso, a constatação de maior ampliação do ensino superior privado coloca em evidência o forte vínculo entre universidade e mercado, no qual está em curso um projeto de privatização que induz as pessoas de baixa renda e com deficiência a optarem por cursos superiores privados.

Portanto, mais que nunca, é necessário que a sociedade assuma um compromisso efetivo com a educação superior, uma vez que essas instituições estão atravessando um momento de intensa crise. Nesse caso, a luta pela inclusão deve ultrapassar a linha que mantém o status quo, avançando para a transformação das instituições de educação superior, tanto na ampliação do ingresso de diferentes perfis quanto no investimento na qualidade da formação – por meio da oferta de condições adequadas de estrutura física, recursos humanos e técnicos; equipamentos acessíveis; e da existência de corpo docente e administrativo qualificado. Em meio às contradições e às insuficiências das políticas de inclusão na educação superior brasileira, a pergunta que fica é: onde estamos sendo incluídos?

Considerando a necessidade de ampliar a avaliação interseccional da política de inclusão na educação superior, recomenda-se para estudos futuros a articulação das pesquisas sobre acessibilidade, gênero, raça-etnia e renda na educação superior para que a inclusão seja analisada no sentido pleno e de modo contextualizado nas diferentes experiências discentes, tanto nas IES públicas, como privadas.

## Referências

AGUIAR, Maria Angela. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727. 2010.

ALBERTO, João da Costa. **A greve dos professores nas universidades federais em 2012**. Goiânia: Editora Vieira, 2012.

ALBINO, Ivone Braga. **Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência**. 2010, 205f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação: 2001-2010**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/429/lei-n-11.096>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Censo demográfico**: IBGE. 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_preliminares\\_amostra/default\\_resultados\\_preliminares\\_amostra.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/default_resultados_preliminares_amostra.shtm). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Resumo técnico**: censo da educação superior. INEP, 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Programas de acesso à educação superior: 2004-2010**. 2010. Disponível em: [http://www.universitario.com.br//programas\\_de\\_financiamento\\_federal\\_kdl](http://www.universitario.com.br//programas_de_financiamento_federal_kdl). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Evolução da educação especial no Brasil**: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Documento orientador**: Programa Incluir. 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12737&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12737&Itemid). Acesso em: 24 jun. 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Gênero é um complexo e de difícil senso-comunicação: Considerações a partir uma experiência de formação docente. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 01-15. 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2000.

CARVALHO, Maria Eulina; RABAY, Gloria. **Gênero e educação superior**: apontamento sobre o tema. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CUNHA, Antônio Luiz. **A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3. ed. Editora. São Paulo: Unesp, 2007.

DINIZ, Débora; GUILHEM, Dirce. Feminismo, bioética e vulnerabilidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1. p. 238-244. 2000.

FARIAS, Adenize Queiroz. **Gênero e deficiência: vulnerabilidade feminina, ruptura e superação**. 2011, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, v. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Ministério da Educação: INEP, 2013.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Sujeitos da/na história da educação especial**. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2340.doc>. Acesso em: 24 jun. 2020.

MILANESI, Irton. Construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da colônia à república. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v.3, n.5, p. 51-63. 1998.

NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro**. Campinas: Alínea, 1998.

NUNES, Edson Oliveira. **Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

ONU. **Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância**. 2001. Disponível em: <http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ONU. **Declaração e plataforma de ação da IV conferência mundial sobre a mulher**. 1995. Disponível em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf). Acesso em: 24 jun. 2020.

PRESTE, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. A democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 21, p. 1-11. 2012. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3088>. Acesso em: 24 jun. 2020.

ROBINSON, Sir Ken. **Mudando paradigmas na educação**. 2003. Disponível em:



<http://blog.brasilacademico.com/2011/09/mudando-paradigmas-na-educacao.html>. Acesso em: 24 jun. 2020.

SANTOS, Boaventura Souza. Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 137-202. 2005.

SANTOS, Edivaldo Boaventura. **A educação brasileira e o direito**. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

SILVA, Jackeline Susann Souza. **Indicadores de accesibilidad para la educación superior desde la perspectiva de la equidad de género**. 2019. 456f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Salamanca, Salamanca, 2019.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior**. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOARES, Alessandra Mendes. **Nada sobre nós sem nós: formando jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia**, 2010. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOARES, Marcia Torres. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: estudo de caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. 2010b. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010b.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

STAREC, Claudio. Informação e universidade: os pecados informacionais e barreiras na comunicação da informação para a tomada de decisão na universidade. **DataGramZero: Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4. 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

UNESCO. **Conferência mundial sobre a educação superior: declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão ação**. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Tradução de Amós Nascimento. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.