



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE DIREITO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS – FADIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS

LUANA RIGOTTI CAIANO COSTALONGA

**SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO**

DOURADOS – MS

2019

LUANA RIGOTTI CAIANO COSTALONGA

**SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

DOURADOS – MS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C837s	<p>Costalonga, Luana Rigotti Caiano. Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do centro-oeste brasileiro. / Luana Rigotti Caiano Costalonga. – Dourados, MS : UFGD, 2019.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Pessoa com deficiência. 2. Ensino Superior. 3. Política de ações afirmativas. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

LUANA RIGOTTI CAIANO COSTALONGA

**SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS
UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Prof^a. Dr^a. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dourados/MS, 30 de abril de 2019.

DEDICATÓRIA

Para aqueles que estiveram ao meu lado, especialmente ao meu filho caçula, Pedro, que carreguei em meu ventre e vi dar seus primeiros passinhos durante a jornada do mestrado. A Yara, Michel, Cauã e Yasser.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus!

Aos meus filhos, Cauã e Pedro, que me motivam com força e alegria diária.

Ao meu marido, Michel Costalonga de Sousa, por me dar apoio, incentivos e nunca questionar minha ausência em momentos de convívio familiar.

À minha mãe, Yara Martins Rigotti, que sempre esteve ao meu lado apoiando e incentivando meus estudos desde criança e que plantou a sementinha do mestrado muito antes mesmo de eu pensar em cursá-lo.

Ao meu afilhado, Yasser Gabriel.

Aos meus familiares, Amira, Solano, Estela, Paulo, Mohammed, Danielle, Laís, Hermete, Carmem e Marilda.

Às minhas amigas, minhas neguinhas.

Ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, por me acolher como orientanda. Por sua atenção, cuidado e paciência com seus alunos. Por compartilhar seus ensinamentos, provocar pensamentos e questionamentos e me apresentar o filósofo Michel Foucault, o qual me fez enxergar o mundo com outras lentes.

Aos colaboradores e docentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Fronteiras e Direitos Humanos da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, que oportunizam aos discentes a realização de um sonho.

Ao Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), liderado pelo Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, pela troca de experiências e conhecimentos.

Ao Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, pelo cuidado, zelo e atenção na construção da minha pesquisa, por me responder sempre prontamente quando me surgiram dúvidas e pelas problematizações. Sem dúvida, todas essas contribuições fizeram ampliar meu horizonte de olhar sobre a educação inclusiva no ensino superior e sobre a educação especial como um todo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a liderança da Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva, pelos ricos debates promovidos nos encontros acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Aos colegas de Mestrado, turma 2017, pelos conhecimentos compartilhados. Especialmente àqueles que fizeram parte do grupo de orientação do Prof. Dr. Washington: João Paulo Coimbra Neto e Albert Vinicius Icassati.

Ao Prof. Me. Ralf Hermes Siebiger, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela colaboração em corrigir meu projeto de pesquisa e pelas valiosas contribuições.

À Prof^a. Dr^a. Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi pelas interlocuções nas aulas de Seminários de Pesquisa e nas bancas de qualificação e defesa dessa dissertação, bem como pela sugestão da epígrafe, cuja sensibilidade se encaixou perfeitamente em meu trabalho.

À Nathalia K. C. Soares, pela elaboração dos mapas presentes neste trabalho. Por sua prontidão, compromisso e competência.

Às minhas ajudantes, Mirella e Cristiane, a quem confiei a guarda dos meus pequenos e da minha casa enquanto dissertava.

Aos meus colegas de trabalho da Câmara Municipal de Itaporã e a esta Casa de Leis por permitir me embrenhar neste caminho sem prejuízo do meu labor.

À vida!

A terra nos é estreita.
Ela nos encurrala no último desfiladeiro
E nós nos despimos dos membros
Para passar
A terra nos espreme. Fôssemos nós o seu trigo para morrer e ressuscitar.
Fosse ela a nossa mãe para se compadecer de nós.
Fôssemos nós as imagens dos rochedos que o nosso sonho levará como espelhos.
Vimos os rostos daqueles que, na derradeira defesa da alma o último de nós matará.
Choramos pela festa de seus filhos e vimos o rosto dos que precipitarão os nossos filhos pelas
janelas deste último espaço.
Espelhos que a nossa estrela polirá.
Para onde iremos após a última fronteira?
Para onde voarão os pássaros após o último céu?
Onde dormirão as plantas após o último vento?
Escreveremos os nossos nomes com vapor carmin,
cortaremos a mão do canto para que a nossa carne o complete.
Aqui morreremos.
No último desfiladeiro.
Aqui ou aqui...
Plantará oliveiras
Nosso sangue

(DARWICH, Mahmud. *A terra nos é estreita e outros poemas*. Tradução do árabe e análise de Paulo Daniel Farah. São Paulo: Edições BibliASPA, 2009.)

RESUMO

A inclusão dos sujeitos com deficiência na Educação Superior emerge, nos dias atuais, em decorrência dos movimentos sociais de lutas e resistências, da defesa histórica dos direitos humanos de populações marginalizadas e das políticas públicas elaboradas no cenário do neoliberalismo nacional e internacional. Atualmente, particularmente na esfera das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) o sistema de reserva de vagas previsto pela Lei n. 13.409/2016 é tido como uma ação no âmbito de políticas afirmativas e surge como dispositivo para promover, nesse nível de ensino, o acesso a estudantes com deficiência que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Nesse cenário, o presente estudo tem por objetivo geral analisar os editais de processos seletivos de universidades federais do Centro-Oeste, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no que tange ao sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência. Assim, foram elaborados os objetivos específicos: a) compreender, com base na literatura, as concepções de deficiência, os processos normalizadores e os movimentos que tangenciaram a educação do sujeito com deficiência; b) perscrutar as práticas discursivas e não discursivas das políticas afirmativas, sobretudo da proposta de inclusão do sujeito com deficiência no ensino superior; c) analisar editais dos processos seletivos dos anos de 2017, 2018 e 2019, na modalidade de ingresso por meio do Sisu, das universidades federais do Centro-Oeste, com vistas a problematizar os modos pelos quais os discursos sobre a educação do sujeito com deficiência circulam a partir do dispositivo do sistema de reserva de vagas. Trata-se de uma pesquisa predominantemente documental que tem como objetos de análise os termos de adesão dos anos de 2017, 2018 e 2019, adotados pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O estudo busca fundamentar-se teórica e metodologicamente na arqueogenealogia proposta por Michel Foucault. A análise dos dados leva em conta os seguintes eixos temáticos: a) o conceito de sujeitos com deficiência; b) o quantitativo de vagas reservadas; c) os procedimentos para a comprovação da condição de pessoa com deficiência. Os resultados indicaram que: as universidades federais do Centro-Oeste adotaram o sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência somente a partir de 2018; o movimento para a promoção do acesso a essa população traz o modelo médico como determinante no reconhecimento da condição de deficiência e conseqüente legitimação de seus direitos fundamentais; a imprecisão acerca da concepção de deficiência ora enquadra os sujeitos, outrora os desenquadra para fazerem jus a ingressar por esse sistema; a nova metodologia instituída pelo Ministério da Educação (MEC) reduziu o quantitativo ofertado em 2019.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Ensino Superior. Políticas de Ações Afirmativas.

ABSTRACT

The inclusion of subjects with disabilities in Higher Education emerges today due to the social movements of struggles and resistance, the historical defense of the human rights of marginalized populations and the public policies elaborated in the scenario of national and international neoliberalism. Nowadays, specially in the field of Federal Higher Education Institutions, the quota system due to Law 13,409/2016 is considered an action in the affirmative policies and appears as an instrument to promote access in higher education to persons with disabilities who have attending public high schools. In this scenario, the present study has the general objective analyse the selective processes of the federal universities in the Brazilian Center-West, by way of Unified Selection System (SISU), with regard to the system of reserve of places for disabled subjects established by Law 13,409/2016. Thus, the specific objectives were: a) to understand the conceptions of disability, the normalization processes and the movements that accompanied the education of the subject with disability; b) to examine the discursive and non-discursive practices of affirmative policies, especially the proposal of inclusion of the subject with disabilities in higher education; c) to analyze the selective processes for 2017, 2018 and 2019, in the form of admission through the Sisu, of the federal universities of the Center-West, with a view to problematizing the ways in which the discourses on the education of the subject with a disability circulate from the device of the quota system. This is a predominantly documentary research that has as objects of analyses the terms of adhesion from 2017, 2018 and 2019, from the following universities: Federal University of Goiás (UFG), University of Brasília (UnB), Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Federal University of Mato Grosso (UFMT) and Federal University of Grande Dourados (UFGD). The work seeks to be based theoretically and methodologically on the archaeogenealogy proposed by Michel Foucault, which analysis takes into consideration the following thematic axes: a) the concept of subjects with disabilities; b) the quantity of quotas; c) the procedures to proof the condition of a person with a disability. The results indicated: Brazilian Centre-West federal universities brought the quota system for people with disabilities from 2018; the movement to promote access to this population brings the medical model as a determinant in the recognition of the condition of disability and consequent legitimation of their fundamental rights; the imprecision about the concept of disability sometimes fits the subjects, who once disregarded them to justify joining the system; the new methodology established by the Ministry of Education (MEC) reduced the quantity offered in 2019.

Keywords: People with disabilities. Higher education. Affirmative actions policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Representação do sistema de reserva de vagas	64
Figura 2. Universidades da região Centro-Oeste: UFG, UnB, UFMS, UFMT e UFGD	77
Figura 3. Espacialização geográfica dos campus da UFG	78
Figura 4. Espacialização geográfica dos campus da UnB	79
Figura 5. Espacialização geográfica dos campus da UFMS	80
Figura 6. Espacialização geográfica dos campus da UFMT	81
Figura 7. Espacialização geográfica dos campus da UFGD.....	82
Gráfico 1. Proporção de pessoas com deficiência, com e sem aplicação da linha de corte do Grupo de Washington – Brasil 2010	87

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Quantitativo de vagas ofertadas nos Termos de adesão de 2017 das Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro	90
Tabela 2. Quantitativo de vagas ofertadas nos Termos de adesão de 2018 das Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro	90
Tabela 3. Quantitativo de vagas ofertadas nos Termos de adesão de 2019 das Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro.....	91
Tabela 4. Total de vagas reservadas às pessoas com deficiência por universidade federal do Centro-Oeste Brasileiro no Sisu em 2017, 2018 e 2019	91
Tabela 5. Comparativo entre o percentual reservado às pessoas com deficiência nos processos seletivos via Sisu em 2018 e 2019	92
Quadro 1. <i>Corpus</i> Documental da Pesquisa	28
Quadro 2. Panorama das Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro	83
Quadro 3. Legenda do Sistema de Reserva de Vagas do Sisu	89
Quadro 4. Requisitos para comprovação da condição de pessoa com deficiência presentes nos termos de adesão do Sisu de 2018 e 2019 das Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CID – Classificação Internacional de Doenças
- CID-10 – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
- CIDID – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
- CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
- CDPD – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
- CRM – Conselho Regional de Medicina
- DF – Distrito Federal
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- FUB - Fundação Universidade de Brasília
- FURB - Universidade Regional de Blumenau
- GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
- GP-IDEA – Grupo de Pesquisas Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade
- GO - Goiás
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- MEC – Ministério da Educação
- MPF – Ministério Público Federal
- MS – Mato Grosso do Sul
- MT – Mato Grosso
- NuMIAc - Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PPGFDH - Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos

PLS – Projeto de Lei do Senado

PPNE - Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

PRAE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

PROAES - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis

PQE - Registro de Qualificação de Especialidade

RMS – Registro no Ministério da Saúde

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAce - Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

STJ – Superior Tribunal de Justiça

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFR – Universidade Federal de Rondonópolis

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UnB – Universidade de Brasília

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

VHCE – Verificação de Habilidades e Conhecimento Específico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. DEFICIÊNCIA E PROCESSOS NORMALIZADORES.....	31
1.1. Discursos sobre o Sujeito com Deficiência	32
1.2. Normalização do Sujeito com Deficiência	37
1.3. Educação do Sujeito com Deficiência	42
CAPÍTULO 2. INCLUSÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS BIORREGULAMENTADORAS?	48
2.1. Discursos na Interface entre Políticas de Ações Afirmativas, Deficiência e Educação	49
2.2. Dispositivos para a Inclusão do Sujeito com Deficiência no Ensino Superior	57
2.3. Sistema de Reserva de Vagas no Ensino Superior: estratégia biopolítica para a população com deficiência?	66
CAPÍTULO 3. SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS PARA SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: ANÁLISE DOS EDITAIS DE PROCESSOS SELETIVOS	74
3.1. Apresentando o Cenário	75
3.2. Sistema de Reserva de Vagas: como os discursos circulam nos editais?	85
3.2.1. <i>Conceito de Sujeitos com Deficiência</i>	85
3.2.2. <i>Quantitativo de Vagas Reservadas aos Sujeitos com Deficiência</i>	89
3.2.3. <i>Procedimentos para a Comprovação da Condição de Deficiência</i>	93
3.3. Problematizações sobre o Sujeito com Deficiência e a Educação Superior: o que diz o <i>corpus documental?</i>	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

O movimento histórico e político de inclusão dos sujeitos com deficiência¹ no ensino superior vem se ampliando significativamente em decorrência do processo de democratização desse nível de ensino, das políticas afirmativas e do aumento do número de matrículas do público-alvo da educação especial² no âmbito da educação básica, sobretudo na última década (BRASIL, 2013).

A construção do discurso da inclusão, sob a ótica do Estado governamentalizado, emerge, de um lado, das lutas em prol dos direitos humanos dos sujeitos com deficiência – fundadas no princípio da igualdade substancial – e, por outro lado, como estratégia político-econômica neoliberal de contenção de investimentos públicos e também de controle dos riscos sociais (NOZU, 2014).

Nesse sentido, a compreensão de inclusão perpassa essa concepção, pois representa um imperativo de Estado e se situa no contexto do neoliberalismo, o que leva a entender que as práticas de governo³ da população buscam trazer os sujeitos discriminados negativamente para participarem de espaços e da convivência social (LOPES; RECH, 2013).

Assim, a inclusão dos sujeitos com deficiência nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) exige uma série de estratégias políticas, econômicas e práticas para o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico satisfatório dessa população, desde o ingresso por meio dos processos seletivos até a integralização dos cursos, valendo-se ou não de políticas de ações afirmativas.

Todavia, a presente dissertação não visa esgotar a temática sobre a inclusão no âmbito do ensino superior, pois ela abrange múltiplos processos como os de matrícula, permanência e

¹ Essa pesquisa optou por adotar o termo “sujeitos” em vez de “pessoas” com deficiência, ressalvados os casos de citações bibliográficas ou documentais, tendo em vista a sua aproximação do referencial teórico foucaultiano, principalmente no que tange ao processo de subjetivação diante das práticas discursivas e não discursivas perpetradas no decorrer do processo de inclusão desta população no ensino superior. O termo sujeito não se refere a “pessoa” propriamente dita, mas a uma pessoa formada de acordo com um conjunto de fatores concomitantes, sendo que o termo subjetividade descreve a “possibilidade de experiência vivida em um contexto histórico e político maior” (HEYES, 2018, p. 203).

² Em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são considerados como público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

³ O termo “governamentalidade” foi delineado por Michel Foucault para referir às maneiras de se governar. Neste trabalho, a governamentalidade assume o eixo do “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” (CASTRO, 2009, p. 190).

sucesso acadêmico, mas centrar-se na discussão do acesso por meio do sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência.

O sistema de reserva de vagas⁴ adotado pelo Governo Federal faz parte de um conjunto maior que são as políticas de ações afirmativas. Estas, por sua vez, buscam igualar sujeitos que estão em situação de desvantagem a fim de conferir igualdade de oportunidades no gozo de determinados direitos, configurando-se, portanto, como instrumentos fundamentais de direitos humanos na promoção do princípio da igualdade substancial e, mais do que isso, como políticas públicas que visam incluir sujeitos por meio do reconhecimento de suas diferenças (MADRUGA, 2013; MOEHLECKE, 2002).

À guisa de ampliação das formas de inclusão da população com deficiência no ensino superior foi promulgada a Lei n. 13.409 de 2016, que ao alterar a Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, dispôs sobre o ingresso dessa população nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio, no âmbito do percentual reservado aos estudantes oriundos de escolas públicas, distribuídos entre negros, pardos e indígenas, de acordo com a proporcionalidade indicada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da federação em que a instituição de ensino se localiza (BRASIL, 2016).

Esta lei foi criada sob o discurso da democratização do acesso à educação superior por meio do reconhecimento das diferenças, do incremento da diversidade social e da busca pela reparação histórica, pois, de acordo com o autor do Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 46/2015 que culminou na promulgação da Lei n. 11.409/16: “é lento o processo cultural pelo qual vamos desembaçando nossas visões, divisando, aos poucos, novas categorias sociais antes ocultas na penumbra das hierarquias injustas” (LEI..., 2017).

Em conjunto com essa sistemática, a maior parte das IPES adotam o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que embora de adesão não obrigatória, atualmente funciona como principal forma de ingresso dos acadêmicos. Esse sistema de seleção surgiu com a promessa de melhorar a eficiência dos processos seletivos ao baratear os custos, melhorar a ocupação das vagas, aumentar a mobilidade geográfica dos estudantes e promover a inclusão de populações marginalizadas/excluídas do acesso ao ensino superior (NOGUEIRA et al., 2017).

⁴ Nesta pesquisa, o termo “cotas” não é utilizado. Optou-se pelo emprego do termo “reserva de vagas” em consonância com o que dispõem os documentos oficiais, bem como para não significar situações de marginalização ou supervalorização que o termo “cotas” induz (CABRAL, 2018, p. 4).

Construção do Objeto de Pesquisa

Esta pesquisadora é graduada em Direito pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tendo estagiado por dois anos (2009/2010) no Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul (MPE/MS), particularmente na promotoria que atendida casos de violência doméstica e no juizado de pequenas causas. Em seu trabalho de conclusão de curso pesquisou o sequestro internacional de crianças, tema que envolveu direitos humanos, direito internacional e direito de crianças e adolescentes.

Enquanto defensora dos direitos das “minorias”⁵ e apaixonada em conhecer novos campos de saber, o contato com o direito à educação dos sujeitos com deficiência foi sendo construído em diálogo com o orientador Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, sendo que o interesse pelo sistema de reserva de vagas emergiu a partir de possibilidades relacionadas à inclusão educacional promovida pela recente Lei n. 13.409/2016 frente às inquietudes provocadas pelo referencial teórico de Michel Foucault.

Como o mestrado abre um campo de novas possibilidades, a pesquisadora se arriscou na nova empreitada de trabalhar com as teorizações foucaultianas, sobretudo quanto à biopolítica, aos discursos e aos processos de subjetivação, que tangenciam a política afirmativa de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência no ensino superior.

Nesse processo de construção do objeto, a participação no Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), liderado pelo Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral, e no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a liderança da Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva, foi crucial na delimitação e no aprofundamento da temática e na construção do referencial teórico adotado neste trabalho.

Com o intuito de aproximar e demonstrar a construção do objeto de pesquisa, faz-se a seguir uma breve revisão de produções acadêmicas em teses e dissertações sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Outrossim,

⁵ Tendo em vista o fato do conceito de minoria não ser pacífico, essa pesquisa apropriou-se do estudo sobre grupos vulneráveis de Carmo (2016, p. 205-206), que definiu: “minorias pode ser definida a partir de uma particularização de um grupo, já que a maioria se define por um agrupamento generalizado, ou seja, por um processo de generalização baseado na indeterminação de traços, os quais indicam um padrão de suposta normalidade, considerada majoritária em relação ao outro que destoar dele. A vulnerabilidade advém, pois, de pressões desse suposto padrão de normalidade, que pressiona tudo e todos que possam ser considerados diferentes. A violência, por sua vez, tanto pode ser física quanto simbólica, originária dessa pressão, que, muitas vezes, na forma de preconceito e rejeição, marginaliza e discrimina o diferente”.

[...] o objetivo de quem desenvolve um projeto criativo, inovador ou não, realiza uma síntese analítica de um conjunto de conhecimentos, ou descreve e discute um relato de experiência, e isso é, também, apresentar a sua obra à comunidade acadêmica, aos profissionais interessados pelo seu tema e a grupos da população como um todo, visando ampliar o conhecimento, instigar outros para a pesquisa de um tópico específico e, inclusive, submeter os seus achados ao crivo de outros expertos no tema. (LUIS, 2011, p. 53)

Importante destacar que a Lei n. 13.409 de 2016 que alterou a Lei n. 12.711 de 2012 incluindo as pessoas com deficiência na parcela reservada aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas é recente e, por este motivo, há poucos escritos sobre a reserva de vagas para essa população. De um modo geral, no que tange às ações afirmativas no ensino superior, os trabalhos abordam, em sua maioria, sobre as cotas étnico-raciais; e, quando a discussão está relacionada às pessoas com deficiência, as pesquisas abordam predominantemente a questão de concursos públicos ou do mercado de trabalho.

Por meio de buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶, com uso dos descritores “reserva de vagas” AND “pessoa com deficiência” AND “ensino superior”, foram encontradas 19 produções. Com base na leitura dos resumos, sumário e introdução, foram selecionadas pesquisas para leitura na íntegra que, de alguma forma, contribuíssem com o presente trabalho, quais sejam: as teses de Morejón (2009), Castro (2011), Cabral (2013) e Alves (2015) e as dissertações de Rocha (2011), Watzlawick (2011), Scott Junior (2012) e Costa (2014), explicitadas a seguir.

Morejón (2009) investigou o processo de acesso e acessibilidade de pessoas com deficiência nas universidades públicas do Rio Grande do Sul, para conhecer o número de pessoas com deficiência matriculadas e que frequentavam regularmente os cursos de graduação. Antes de apresentar os dados empíricos, a pesquisadora comentou os aparatos legais e documentações, abordou a especificidade do ensino superior brasileiro e teceu reflexões sobre os caminhos e descaminhos da inclusão neste nível de ensino. Concluiu que grande parcela dos professores desconhecem o processo inclusivo das pessoas com deficiência e que, ao mesmo tempo em que entendem necessário o atendimento a estas pessoas, sentem-se despreparados; que o principal obstáculo enfrentado por estes alunos é a falta de conhecimento e conscientização dos acadêmicos quanto as suas necessidades; ser necessária a criação de uma

⁶ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em maio de 2018.

comissão específica em nível institucional ou núcleos para promover medidas que auxiliem na inclusão.

Castro (2011) realizou uma pesquisa de campo envolvendo 13 universidades brasileiras para identificar as ações e iniciativas quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior. A pesquisadora concluiu com a constatação de alguns diferenciais facilitadores da permanência dos alunos em algumas universidades pesquisadas como: o atendimento educacional especializado na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); a estrutura e organização do departamento de apoio à inclusão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Federal do Paraná (UFPR); as modificações realizadas na biblioteca da UERN; O Guia Universidade de São Paulo (USP) acessível; o crescimento do número de matrícula de alunos com deficiência nas universidades Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade Regional de Blumenau (FURB); e o manual do candidato da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), UDESC, UERN, UNESC, UNISUL, FURB e UnB, informativos e claros. Constatou também um pequeno percentual de matrícula dos alunos com deficiência nas instituições pesquisadas; a falta de confiabilidade dos dados oficiais quanto ao número de alunos com deficiência; e o distanciamento entre as vivências dos alunos e as determinações estabelecidas pelos dispositivos legais ocasionadas por barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e arquitetônicas.

Em sua tese, Cabral (2013) teve por objetivo explorar, em nível internacional, iniciativas relacionadas à orientação acadêmica e profissional dos alunos com deficiência. Para isto, realizou estudos de casos nos seguintes países: Itália, Inglaterra, França, Dinamarca e Irlanda. Seu trabalho foi dividido em seis partes. A primeira realizou contextualização teórica e sócio-histórico-cultural do estudo, abordando as políticas e o estado da arte sobre a inclusão das pessoas com deficiência, bem como a inclusão na universidade brasileira e no mundo do trabalho. A segunda fez abordagem quanto à metodologia de estudo empregada (estudo de caso, subdivididas em descritivo e exploratório). A terceira parte abordou a orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência na Itália, enquanto a quarta parte estudou esta população na Inglaterra e França. A quinta parte tratou da questão na Dinamarca e na Irlanda. Por fim, Cabral (2013) teceu suas conclusões finais, apontando indícios de boas

práticas e indicadores de avaliação e monitoramento de programas de orientação acadêmica e profissional voltados a alunos com deficiência nos países europeus investigados.

Por sua vez, Alves (2015) colabora com o presente trabalho na medida em que apresentou esteira teórica sobre a educação de pessoas com deficiência na educação superior. Abordou a história das pessoas com deficiência no que tange aos seus discursos e práticas, trouxe recomendações, marcos legais e políticos tanto nacionais quanto internacionais, bem como as legislações e orientações políticas brasileiras acerca dessas pessoas na educação superior. Esta autora se propôs a conhecer e analisar as representações sociais e os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, construída por professores e não professores. Concluiu sobre a importância destas representações sociais, uma vez que são indutoras de práticas que servirão de base para uma educação inclusiva.

Rocha (2011) trabalhou as cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades públicas e sua consonância com os preceitos da Carta Magna, fazendo uma abordagem sobre a polaridade entre igualdade formal e desigualdade material, sobre políticas públicas voltadas à inclusão nas Instituições de Ensino Superior (IES) e sobre as ações afirmativas. A autora concluiu que a Constituição Federal de 1988 não trata da obrigatoriedade do ensino superior e, por isso, este nível de ensino não se configura como direito público subjetivo, que não há interesse público quanto às cotas neste documento e que a atenção se volta ao sistema básico de educação; afirmou que essa política afirmativa não elimina nem supre o insucesso acadêmico devido ao nível insuficiente de conhecimentos adquiridos na educação básica.

Watzlawick (2011) discorreu sobre as ações relacionadas ao processo de inclusão das pessoas com deficiência por meio do Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2009. Para isso abordou sobre: as publicações e atualizações do tema da inclusão no ensino superior; o acesso à educação superior no Brasil; as ações afirmativas no âmbito nacional; políticas de ações afirmativas adotadas pela UFSM; acesso nas instituições de ensino; e formulações e narrativas dos sujeitos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, acessibilidade física e atitudinal e relações interpessoais. A pesquisadora concluiu afirmando que as políticas de ações afirmativas nas IES são favoráveis ao acesso no ensino superior, mas carregam preconceitos e discriminações. Há inúmeros fatores que comprometem o sucesso escolar como a falta de recursos para adaptações, de apoio institucional, de acessibilidade física, além de haver uma carência de discussão e de

participação interna nas IES referentes aos alunos que ingressam via sistema de reserva de vagas.

Scott Junior (2012) trouxe o que foi produzido sobre acessibilidade para os sujeitos com deficiência, também na UFSM, no período de 2007 a 2010, nos documentos oficiais encaminhados pelo Ministério Público Federal (MPF) à referida instituição. A contribuição para a presente pesquisa se dá pela análise das constituições brasileiras e os processos de in/exclusão e das políticas de acessibilidades daquela universidade. O pesquisador concluiu: que o MPF quanto à acessibilidade reproduz o conteúdo da legislação e seus ofícios à UFSM solicitam basicamente adaptações arquitetônicas; que a universidade pesquisada em resposta ao órgão ministerial abrange diversas categorias de acessibilidade como a comunicacional, instrumental, atitudinal e pedagógica; que o MPF tem foco fiscalizador, enquanto a UFSM tem foco no sujeito e suas especificidades; que há um certo limite entre as áreas do conhecimento (Direito e Educação) que ocasionam interferências na vida cotidiana das pessoas com deficiência, muitas vezes não considerando seus anseios.

Costa (2014) abordou o tema da inserção de alunos que ingressam através da reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2012, enfatizando a vivência destes estudantes no interior desta instituição e valorizando a fala dos mesmos na construção do estudo. Discorreu sobre: as políticas de ação afirmativa quanto sua origem, princípio, objetivos e seus debates; as desigualdades na educação superior e a busca por sua democratização; e o acesso e permanência como dois fatores para possibilitar a inserção no mercado de trabalho. A pesquisadora trouxe como resultados fatores facilitadores e dificultadores da inclusão pela reserva de vagas. Os primeiros consistem na motivação decorrente da possibilidade de ascensão social pela obtenção do título em nível superior e no recebimento de bolsa auxílio. Já os segundos consistem na baixa qualidade do ensino fundamental e médio, na deficiência ou inexistência de acompanhamento pedagógico durante a graduação, na utilização de documentos estrangeiros em decorrência da falta do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas e nos cursos integrais para alunos trabalhadores.

Estas pesquisas contribuem com o presente estudo, pois trazem elementos que apresentam, problematizam e discutem sobre as políticas de ações afirmativas destinadas a pessoas com deficiência, e, particularmente, as ações para a promoção da inclusão desta população no ensino superior. Todavia, não foi encontrada, até a conclusão desta pesquisa, nenhuma tese ou dissertação que trate especificamente sobre o sistema de reserva de vagas previsto na Lei 13.409 de 2016.

Em face desse levantamento, delimita-se a abrangência da presente pesquisa às universidades federais da região Centro-Oeste, em razão: a) da incipiente atenção destinada às pessoas com deficiência nas IPES dessa região, ainda que, “proporcionalmente ao quantitativo geral do número de Universidades públicas, foi considerada a que mais aderiu às políticas de ações afirmativas, de um modo geral” (ANACHE, 2013, p. 90); b) do propósito das pesquisas produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD e do Grupo de Pesquisas Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (GP-IDEA) da UFSCar; c) da familiaridade geográfica, política, social, cultural e econômica desta pesquisadora com a região em pauta.

O Centro-Oeste brasileiro é formado por quatro unidades de federação, sendo: Distrito Federal (DF), Goiás (GO), Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS), cujas capitais são Brasília, Goiânia, Cuiabá e Campo Grande, respectivamente. Esta região é dinâmica, pois destaca-se economicamente pela expansão da agropecuária, com forte integração comercial, apesar dos entraves de infraestrutura, principalmente nos transportes.

De acordo com o último censo do IBGE vivem nesta região 14.058.94 habitantes, sendo que 3.161.616 pessoas afirmam possuir pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a um percentual de 22,48%. Foram pesquisadas as deficiências permanentes: visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e, também, mental ou intelectual. Este censo aponta ainda que de um total de 10.616.983 pessoas de 15 anos ou mais de idade, 1.155.082 possuem nível superior completo, sendo que deste grupo, 241.410 dizem possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (IBGE, 2012).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2017b), em 2016, as universidades federais do Centro-Oeste possuíam 908 estudantes com deficiência em cursos de graduação presenciais e a distância, e em 2017 esse número subiu para 984 estudantes (INEP, 2018).

As universidades públicas federais situadas atualmente no Centro-Oeste são seis. O estado de Mato Grosso conta com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), o estado de Mato Grosso do Sul abriga a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o estado de Goiás com a Universidade Federal de Goiás (UFG), e o Distrito Federal com a Universidade de Brasília (UnB). Todavia, não serão analisados os editais dos processos seletivos da UFR, uma vez que esta foi criada em 20 de março de 2018, por meio da Lei Federal n. 13.637, a partir do desmembramento do Campus Universitário de Rondonópolis

da UFMT, não possuindo ainda editais próprios de processos seletivos publicados após esse processo.

É bom destacar que há outras IES situadas nesta região organizadas academicamente como Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica, e administrativamente como Pública Federal, Pública Estadual, Pública Municipal, Privada com fins lucrativos, Privada sem fins lucrativos e Especial (CABRAL; SANTOS; MENDES, 2018).

Todavia, a análise dos editais do presente trabalho abrange somente as universidades federais, uma vez que o imperativo de incluir as pessoas com deficiência no sistema de reserva de vagas determinado pela Lei n. 13.409/2016 destina-se à categoria administrativa federal. Isso não significa que estas outras IES não utilizem ou não possam utilizar as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas, ao contrário, elas podem adotá-las, seja por determinações normativas orgânicas no âmbito das unidades federativas, seja por questões de responsabilidade social.

Esta pesquisa também não abrange os institutos federais, os quais apesar de serem da categoria administrativa federal, “atuam na oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (PORTAL DA REDE..., 2019, [n.p.]), ou seja, além de abranger o ensino superior, abarcam o ensino médio, o qual foge do escopo delimitado.

A opção pela análise dos processos seletivos via Sisu, em detrimento de outras formas de ingresso como vestibular, seleção simplificada, avaliação seriada, transferência *ex officio*, decisão judicial, provas de Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (VHCE), apesar de suas peculiaridades e importância, se dá pelo oferecimento do maior quantitativo de vagas nos anos de 2017, 2018 e 2019, como por exemplo o caso da UFMT, que em 2017 ofereceu 6.168 vagas, sendo que 5.964 delas foram por meio do Sisu.

O recorte temporal para análise do objeto de investigação são os editais dos processos seletivos dos anos de 2017, 2018 e 2019 de cada universidade federal do Centro-Oeste, chamados de termo de adesão, tendo em vista a promulgação da Lei n. 13.409 em dezembro de 2016, que incluiu os sujeitos com deficiência no percentual de reserva de vagas determinado pela Lei n. 12.711/06 nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Diante desse cenário, a dissertação ora apresentada movimenta-se em torno da seguinte problematização: como o sistema de reserva de vagas tem se constituído, discursivamente, nos

editais dos processos seletivos das universidades federais do Centro-Oeste, na modalidade de ingresso via Sisu?

Em razão dos poucos estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior na região do Centro-Oeste, bem como da atualidade do sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência instituído pela Lei n. 13.409 de 2016, a presente pesquisa pretende contribuir com os estudos acadêmicos, levantar problematizações sobre o tema e possíveis questões para investigações futuras.

Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os editais de processos seletivos de universidades federais do Centro-Oeste, via Sisu, no que tange ao sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência, estabelecido pela Lei n. 13.409/2016.

À guisa de especificar os objetivos, busca-se: a) compreender as concepções de deficiência, os processos normalizadores e os movimentos que tangenciaram a educação do sujeito com deficiência; b) perscrutar os discursos das políticas de ações afirmativas, sobretudo da proposta de inclusão do sujeito com deficiência no ensino superior; c) analisar editais dos processos seletivos dos anos de 2017, 2018 e 2019, na modalidade de ingresso por meio do Sisu, das universidades federais do Centro-Oeste, com vistas a problematizar os modos pelos quais os discursos sobre a educação do sujeito com deficiência circulam a partir do dispositivo do sistema de reserva de vagas.

Abordagem Teórico-metodológica

Adota-se como referencial teórico-metodológico algumas contribuições do filósofo francês Michel Foucault, que se apresenta em múltiplas potencialidades no desenvolvimento das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo por meio de questões metodológicas trazidas pela arqueogenealogia, a qual não se restringe a um conceito, mas apresenta-se como uma articulação teórico-metodológica que abrange as noções foucaultianas de história, verdade, poder e saber (CUNHA; LUZIO; PAIVA CRUZ, 2014).

O método arqueológico é melhor delineado por Foucault em seu livro “A arqueologia do Saber” e relaciona-se com a noção de *episteme*, com a “história das condições históricas de

possibilidade do saber” (CASTRO, 2009, p. 40). Já a genealogia, sem que haja rupturas e oposição com a arqueologia, aborda uma série de princípios metodológicos para tratar a análise das relações de poder. Castro (2009, p. 185) explica que,

A passagem da arqueologia à genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade. Em outras palavras, para analisar o saber em termos de estratégia e táticas de poder.

Nessa direção, Nozu (2013, p. 26) destaca que “o foco do arqueólogo são as práticas discursivas; a ênfase do genealogista são as práticas não discursivas”. As práticas discursivas se centralizam no que é dito e escrito, no conjunto de enunciados que formam um discurso em determinado tempo e espaço; as práticas não discursivas representam os jogos estratégicos, as relações de poder, o disciplinamento dos corpos, a biopolítica. Trata-se, portanto, de níveis complementares de análises no método foucaultiano (NOZU, 2013).

A questão do discurso é transversal ao método arqueogenealógico, sendo tomado como produto-produtor das relações saber-poder-sujeito, tratando-se de um método desafiador, pois trabalhar com Foucault necessita recusar as explicações e as interpretações óbvias, já que, quando do estudo do discurso, “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198).

Nessa direção, o desafio de trabalhar com o discurso das políticas de ações afirmativas que tangenciam o sistema de reserva de vagas enseja um esforço pautado na reparação histórica, na justiça distributiva, na diversidade ou na luta contra as relações de subordinação, pois “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Importante destacar que a problematização sobre os discursos, sobre as relações de poder e modos de subjetivações do sujeito estão no centro das problematizações de Foucault (FISCHER, 2013). Neste passo, os modos como os sujeitos são constituídos pelos processos educacionais no decorrer da história e pelos discursos produzidos pelos editais dos processos seletivos serão objeto de análise desta pesquisa.

A articulação entre a inclusão do sujeito com deficiência e o sistema de reserva de vagas no ensino superior se dá por meio da “caixa de ferramentas” deixadas por Foucault, por meio da qual procura-se ver o objeto através da lente teórica deste filósofo, seja por meio das

relações de saber e poder, da biopolítica e das práticas discursivas e não discursivas. Isso porque é preciso que esta “caixa de ferramentas” funcione, operacionalize.

Assim, a filosofia de Foucault não se restringe ao diagnóstico, é uma prática para além da reflexão. Não oferece guias ou manuais porque não é auto-ajuda. Disponibiliza chaves e outras ferramentas. Cabe a cada um trabalhar-se a si mesmo, fazer a própria escultura, envergar, torner, limar e franzir o próprio sujeito (CHRISTOFOLETTI, 2008, p. 61).

No percurso de apropriação de alguns conceitos foucaultianos, a normalização dos sujeitos com deficiência pode se apresentar como estratégia biopolítica dentro do cenário Estado neoliberal. Segundo Foucault a normalização se refere ao processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações (CASTRO, 2009) enquanto a biopolítica é “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais, vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 3). Para o neoliberalismo a norma “é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado [...], a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (FOUCAULT, 2001, p. 62).

As concepções acerca da biopolítica de Foucault partem do pressuposto de que a política de ação afirmativa de reserva de vagas tem por escopo a inclusão da população com deficiência em razão das suas características biológicas. Logo, sua importância se dá na compreensão dos sujeitos como entidade biológica e se utiliza de ferramentas como a estatística para mapeá-los, conhecê-los e governá-los.

É importante deixar claro que não se busca um conceito único de biopolítica, pois esta faz parte de processos diferenciados de observação. Ademais, a biopolítica de Michel Foucault não se encontra pronta e acabada em um único livro, ela se desenvolve em diferentes momentos e escritos do autor e assume diferentes contornos que ora articulam-se entre si, ora não.

Esse tortuoso processo se dá em meio a uma série de pesquisas fragmentárias que, ora em paralelo, ora cruzando-se entre si e apoiando-se e prolongando-se uma nas outras, investigam as mútuas implicações entre a sexualidade, o controle do corpo-organismo e o controle do corpo-espécie da população; as relações entre norma, disciplina e biopolítica, bem como as relações entre todos esses fatores e a arte de governar, particularmente no âmbito do liberalismo e do neoliberalismo (biopoderes, controle, tecnologias do eu, etc.). (GADELHA, 2013, p. 81).

Assim, “a análise da biopolítica em Foucault deve ser realizada de modo a evidenciar as condições de possibilidade para sua emergência, apresentando as práticas locais e concretas” (MORAIS, 2017, p. 123). Seu desenvolvimento se dá com a conjugação dos elementos da *bios*

(vida) com as práticas de governamentalidade, pois aspectos como a natalidade, a morbidade e as deficiências por exemplos são alvos de políticas de controle por parte do Estado.

Adota-se também o referencial foucaultiano quanto aos processos de in/exclusão dos indivíduos, tomando por base o curso “Os anormais” proferido no *Collège de France*, que mencionou as medidas tomadas na Idade Média em relação aos leprosos e aos doentes da peste. Estas ações são “profícuas metáforas para se pensarem os processos de exclusão e inclusão de grupos, classes e indivíduos em geral, no mundo contemporâneo e, principalmente, em sociedades como a brasileira” (PINTO, 1999, p. 37).

É observada a metodologia do antagonismo das estratégias, por meio da qual se faz a análise dos temas da inclusão e da igualdade e, a partir deste método, para entender estes processos, deve ser estudado o seu oposto, como a exclusão e a desigualdade. Neste sentido, temos os seguintes ensinamentos de Foucault (2010, p. 234):

Por exemplo, para descobrir o que significa, na nossa sociedade, a sanidade, talvez devêssemos investigar o que ocorre no campo da insanidade; e o que se compreende por legalidade, no campo da ilegalidade. E, para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações.

Quanto à tipologia, esta pesquisa é predominantemente documental, pois consiste na análise dos editais dos processos seletivos dos anos de 2017, 2018 e 2019, com ingresso via Sisu, das universidades federais do Centro-Oeste. Estes documentos são chamados de termos de adesão, conforme a Portaria Normativa n. 21, de 05 de novembro de 2012, do MEC, artigo 4º, que condiciona a participação das instituições públicas e gratuitas de superior no Sisu mediante a assinatura deste termo (BRASIL, 2012b).⁷

Na sequência, o Quadro 1 informa o *corpus* documental da pesquisa.

⁷ O artigo 4º da Portaria Normativa n. 21 de 05 de novembro de 2012 dispõe que “A participação das instituições públicas e gratuitas de ensino superior no Sisu será formalizada por meio da assinatura de Termo de Adesão, que observará o disposto nesta Portaria” (BRASIL, 2012b).

Quadro 1. *Corpus* Documental da Pesquisa

Universidade	Documento
UFG	Termo de Adesão 1ª edição de 2017
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019
UnB	Termo de Adesão 1ª edição de 2017
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019
UFMS	Termo de Adesão 1ª edição de 2017
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019
UFMT	Termo de Adesão 1ª edição de 2017
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019
UFGD	Termo de Adesão 1ª edição de 2017
	Termo de Adesão 1ª edição de 2018
	Termo de Adesão 1ª edição de 2019
Total de documentos analisados: 15	

Fonte: elaboração própria (2019)

Ainda quanto à análise dos documentos, o método arqueológico não busca interpretações quanto a veracidade dos valores que ali trazem, mas trabalha com o seu interior, “organiza, o divide, o ordena, o reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente e o que não é, assinala elementos, define unidades, descreve relações” (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Para Foucault a relação documento-monumento mudou com o passar do tempo. Antes, preocupava-se em “‘memorizar’ os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem” (FOUCAULT, 2013, p. 8). Na arqueologia, a história preocupa-se em relacionar esses monumentos, questioná-los, buscar conexões, estudar a fundo o que representavam na emergência de suas condições de produção.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, tomando a materialidade dos editais dos processos seletivos, almejou-se uma aproximação da análise do discurso de inspiração foucaultiana, baseada na problematização de práticas discursivas e não discursivas. Mais especificamente, a análise dos dados a partir da construção de três unidades analíticas, a saber: 1) a concepção de sujeitos com deficiência; 2) a quantidade de vagas destinadas aos sujeitos com deficiência e se há possível preferência de cursos para os quais estas vagas são destinadas; 3) os requisitos para comprovação da condição de sujeito com deficiência.

Estas três unidades foram analisadas, primeiramente, cotejando os dados entre si, para, na sequência, dialogar com as contribuições da produção bibliográfica da área e, por fim, problematizar as práticas discursivas e não discursivas com o referencial foucaultiano.

Como fio condutor da abordagem teórico-metodológica, pretende-se, a todo momento, problematizar os dispositivos que tangenciam a inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino superior por meio do sistema de reserva de vagas. Por problematização Foucault entende “[...] um conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (REVEL, 2005, p. 70).

Nessa perspectiva, essa dissertação não busca formulações prontas e acabadas, traçar um modelo ou solução ideal, nem dar por verdadeiro ou falso, benéfico ou maléfico o sistema da reserva de vagas para os sujeitos com deficiência, mas almeja lançar questionamentos sobre esta política de ação afirmativa, desde os processos de subjetivação destes sujeitos, das normas que envolvem seu processo de normalização, da biopolítica como estratégia de inclusão até as relações de saber e poder envolvidas neste sistema.

Plano de Desenvolvimento da Dissertação

O Capítulo 1, intitulado “**Deficiência e Processos Normalizadores**”, traz na primeira seção as concepções acerca da deficiência e suas respectivas conjunturas históricas e normativas. Num segundo momento, aborda a normalização do sujeito com deficiência por meio de uma abordagem teórica foucaultiana, dialogando com os conceitos de norma, normal, anormal, biopolítica, governamentalidade e Estado Neoliberal. Por fim, trata da educação do sujeito como um processo de normalização abordando os modelos da institucionalização, integração e inclusão.

O segundo capítulo, nomeado “**Inclusão do Sujeito com Deficiência no Ensino Superior: estratégias biorregulamentadoras?**”, trata preliminarmente das ações afirmativas e dos discursos que as constituem, para em seguida, estudar essa política como estratégia biopolítica de governo do Estado. Por último, apresenta o cenário da inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino superior por meio dos dispositivos políticos-normativos e dados estatísticos em nível nacional que culminaram com a instituição do sistema de reserva de vagas para essa população.

O Capítulo 3, chamado **“Sistema de Reservas de Vagas para Sujeitos com Deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro: análise dos editais de processos seletivos”**, realiza a contextualização da região e das universidades federais situadas neste território. A análise dos termos de adesão leva em consideração quem são os sujeitos que podem fazer jus a ingressar no ensino superior por esse sistema, qual a quantidade de vagas ofertadas e se há preferência de cursos em detrimento de outros, bem como quais os procedimentos exigidos para comprovação da condição de pessoa com deficiência.

Em linhas finais, retomam-se as principais problematizações levantadas na pesquisa, verificando a consonância dos dados obtidos por meio da análise dos termos de adesão com os dispositivos legais que preveem o sistema de reserva de vagas, com a bibliografia sobre o tema e com o referencial teórico adotado, a fim de trazer as condições e os discursos sob os quais os sujeitos com deficiência são incluídos nas universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro.

CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA E PROCESSOS NORMALIZADORES

Este capítulo dá ênfase aos sujeitos com deficiência em meio aos discursos que os subjetivam, aos processos disciplinares e biopolíticos que visam sua normalização e controle e às estratégias adotadas para a sua educação, no bojo dos movimentos históricos.

É preciso destacar que as problematizações sobre o sujeito estão no centro das análises de Foucault, “seja quanto às formas de sujeição, seja quanto às aberturas e às possibilidades de recusa e de resistência, seja ainda quanto à constituição ética de si” (FISCHER, 2013, p. 126). Neste sentido, a importância do estudo sobre as concepções de deficiência dá-se pelo processo de enfrentamento e interpretação da deficiência ao longo do tempo e de sua relação com a sociedade (LARA, 2013), uma vez que esses discursos são entendidos como práticas de subjetivação e constituição dos sujeitos (CASTRO, 2009).

Quanto aos processos normalizadores, são utilizados alguns conceitos da “caixa de ferramentas” foucaultiana, como norma, normalização, disciplina e biopolítica, pois Foucault (apud CHRISTOFOLETTI, 2008, p. 63) sugere que seus “livros fossem uma espécie de caixa de ferramentas em que os outros pudessem mexer e encontrar lá um instrumento com o qual poderiam fazer o que melhor lhes conviesse [...]”.

Na seção final é elaborado um panorama histórico sobre as condições de emergência da educação da pessoa com deficiência, abordando os movimentos de institucionalização, integração e inclusão. Jannuzzi (2012, p. 146) reflete que:

É preciso ter sempre presente que os modos de pensar, os enfoques ou vertentes não podem ser demarcados de modo estanque, categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptíveis, e aí permanecem por muito tempo depois de sua preponderância. [...].

As práticas educacionais voltadas aos sujeitos com deficiência os subjetivaram no decorrer da história, de modo que a educação de hoje não é a mesma de ontem e, neste desdobrar, tais sujeitos tanto foram constituídos por essas práticas, como assumiram papel ativo nas lutas por seu direito à educação.

1.1. Discursos sobre o Sujeito com Deficiência

Michel Foucault, em sua aula inaugural no *Collège de France*, em dezembro de 1970, discute sobre a importância dos discursos como posicionadores e formadores de sujeitos, uma vez que buscam impor a verdade aos que os ouvem.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si (FOUCAULT, 1996, p. 48).

Os sujeitos são a todo momento formados pelos discursos que são (re)produzidos pelos diversos saberes, e, para Foucault (1979, p.12) “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. Assim, os sujeitos com deficiência são subjetivados de acordo com uma série de fatores social, biológico, cultural, econômico, político, que vigem em determinada época e em determinada sociedade.

De acordo com Heyes (2018, p. 203):

“O sujeito” (*le sujet*) não é simplesmente um sinônimo de “pessoa”; antes, o termo captura a possibilidade de ser certo tipo de pessoa, o qual, para os teóricos que tendem a usá-lo, é tipicamente uma possibilidade histórica contingente, em lugar de uma verdade universal ou essencial acerca da natureza humana.

O termo *assujeitamento* “descreve um duplo processo das ações de poder em relação aos indivíduos que é, a um só tempo, negativo e positivo” (HEYES, 2018, p. 204). O sentido negativo se refere ao fato de os indivíduos serem oprimidos, alvos das relações de poder, enquanto o sentido positivo se refere ao fato de que este indivíduo assujeitado pode tomar diversas posições dentro dessa relação, como por exemplo, lutar por seus direitos, rebelar-se, (re)existir. A subjetividade, portanto, não fica apenas na esfera passiva, ou seja, não é simplesmente imposta externamente, pois os sujeitos também ocupam o polo ativo de acordo com o contexto social e histórico (TAYLOR, 2018, p. 17).

Nesse passo, as perspectivas que abordam sobre como a deficiência é vista socialmente são importantes na medida em que estas atuam na subjetivação dos sujeitos com deficiência, de modo a constituir-los e fomentar atitudes sociais (positivas e/ou negativas). Os discursos que perpetuam em determinada concepção sobre a deficiência buscam instituir verdades, as quais são acolhidas pela sociedade e produzem efeitos na orientação de práticas discursivas e não discursivas em torno da educação especial (NOZU, 2013).

Historicamente, os sujeitos com deficiência eram/são constituídos por não possuírem o que as pessoas ditas “normais” apresentavam/apresentam, como por exemplo, a visão, a audição, algum membro do corpo etc. A ausência de algo esperado pela sociedade normalizadora passa a ser o elemento definidor da pessoa com deficiência (PICCOLO, 2018). Enquanto a norma define o que deve estar dentro dela, o que deve ser presente, positivo, o que está fora dela é o que falta, é o que possui carga negativa, “assim, os sujeitos com deficiência, estigmatizados pelo déficit e pela incapacidade, são dispostos à margem da faixa arbitrária da normalidade” (NOZU, 2013, p. 43).

Sobre as concepções que abordam a deficiência, durante o século XIX, principalmente pelo clima de superação das injustiças sociais despertados pela Revolução Francesa e pelos avanços da medicina, este campo de saber passa a se preocupar com o estudo e tratamento dos sujeitos com deficiência. Barbosa et. al. (2009, p. 379) esclarecem que “antes uma expressão do azar ou do pecado, os impedimentos físicos, sensoriais ou cognitivos da pessoa com deficiência passaram a ser explicados com base na embriologia e na genética, e surgiram soluções nos campos da cirurgia ou da reabilitação”.

A visão da medicina sobre a deficiência era baseada no normal e no patológico, e influenciou as políticas públicas da época, as quais tinham por finalidade proteger e atender às necessidades dos sujeitos com deficiência sem se preocupar com o desenvolvimento de suas potencialidades. Madruga (2013, p.59), sobre o modelo médico/reabilitador, afirmou que se busca “normalizar as pessoas com deficiência, cujo ‘problema’ está em suas limitações, daí a necessidade imperiosa de reabilitá-la psíquica, física e sensorialmente”.

Em 1976 a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades (CIDID), com base no modelo médico, que caracterizava a deficiência segundo seus “tipos”, como por exemplo, deficiência física, visual, auditiva, mental etc. Este documento possuía uma compreensão unicausal baseada na doença e responsabilizava a própria pessoa por sua condição (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010; NOZU, 2013).

Importante mencionar que a CIDID balizou algumas leis nacionais como o Decreto n. 3.298/1999, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999), e o Decreto n. 5.296/2004, que alterou a lei que trata da promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Para essa classificação, a deficiência era considerada como algo patológico, que deveria ser tratada, medicada, normalizada, e os sujeitos com deficiência deveriam se reabilitar para serem então restaurados mais próximos à normalidade possível (PEREIRA, 2006).

Algumas críticas surgiram em relação ao modelo médico, e as principais são no sentido de que a deficiência é pré-concebida como um problema individual, restrita à dimensão biológica e à prática clínica pura e simples, além de ser discriminadora na medida em que atribui ao sujeito a visão de tragédia pessoal no caso de fracasso (MADRUGA, 2013; PEREIRA, 2006).

O fato é que a deficiência não podia mais ser vista apenas como uma questão do indivíduo que a possui, mas também como responsabilidade da sociedade, surgindo, portanto, a concepção social que, em oposição às concepções centradas na pessoa, passa a tratar a deficiência como algo contingencial, dependente de outros fatores externos que não propriamente do indivíduo. De acordo com Omote (1994, p. 130), “As pessoas começam a compreender que alguém é deficiente somente em um contexto temporal, espacial e socialmente determinado. Começam a compreender que é necessário especificar os critérios segundo os quais ele é deficiente”.

Em consonância com este modelo, a OMS publicou em 2001, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), com o objetivo de ser utilizado em composição com a CIDID, “de maneira a estabelecer uma relação entre a base etiológica, ou seja, origens e causas, da condição de saúde de um indivíduo e sua funcionalidade no desenvolvimento das atividades que compõem sua vida” (GARCEZ; CONCEIÇÃO, 2015, p. 14). Essa concepção social relaciona a incapacidade diretamente com o meio ambiente em que o sujeito com deficiência está inserido. De acordo com Santos (2016, p. 3010):

A CIF caracteriza as deficiências não pela análise das causas delas, mas pela análise das manifestações verificáveis em nove domínios principais da vida relacionados à saúde (1. aprendizado e aplicação dos conhecimentos, 2. tarefas e demandas gerais, 3. comunicação, 4. mobilidade, 5. cuidado pessoal, 6. vida doméstica, 7. interações e relacionamentos interpessoais, 8. principais áreas da vida e 9. vida comunitária, social e cívica) e o modo como as consequências observáveis desses domínios impactam no desempenho de determinadas atividades, levando à restrição na participação social.

Esse modelo busca a superação da concepção da responsabilização dos sujeitos com deficiência sobre sua própria condição, por meio da qual a sociedade é chamada a reconhecê-los como detentores de direitos, potencialidades, na medida em que ela mesma reconheça suas barreiras e possibilidades de auto ressignificação e um movimento de promoção à participação de todos os membros na vida em coletividade.

Para se compreender a deficiência não basta considerar apenas o sujeito, mas o contexto de crenças e valores por meio do qual ele é identificado como deficiente. Esse contexto é capaz de condicionar o modo de tratamento da pessoa e por este ser condicionado (OMOTE, 1994).

A concepção social dá atenção às diversas barreiras que tangenciam vida dos sujeitos com deficiência, sejam arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, de modo que devem ser removidas ou evitadas para possibilitar a inclusão e deixar de gerar exclusão (FEMINELLA; LOPES, 2016).

Esse modelo explica a discriminação como produto social e não somente com base em características biológicas, fomentando, portanto, mudanças nas representações e atitudes sociais sobre a deficiência: antes, como produto de algo biológico, buscava-se tratamento médico; agora, como produto social buscam-se ações políticas que transformem as diversas esferas da sociedade em um processo de se reconhecer as diferenças dos sujeitos na garantia dos direitos formais e substanciais.

Observa-se uma tentativa de desmistificação nos discursos sobre a deficiência como sendo uma tragédia, no sentido de reconhecimento do ser como humano, sua valorização e valorização social, culminando em um engajamento político dos movimentos sociais das pessoas com deficiência (MADRUGA, 2013).

É importante mencionar que a concepção de pessoa com deficiência da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146/2015 (também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência), assim como a da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) são baseadas no modelo social de direitos humanos e levam em conta a influência do ambiente em que a pessoa vive.

O modelo social adotado pela OMS se deu com base em uma concepção de direitos humanos. Essa concepção humanística adota a teoria crítica, que visa romper com a visão tradicional baseada na pura dogmática jurídica e privilegiar os direitos humanos como produtos culturais e processos de luta pela dignidade.

É importante ressaltar que os direitos humanos em torno das pessoas com deficiência adotam alguns princípios fundamentais, dentre os quais destacam-se os princípios da acessibilidade e da equidade. A acessibilidade vem ao encontro do modelo social na medida em que impõe aos produtos, serviços e espaços, condições que permitam às pessoas com deficiência serem usuárias legítimas e dignas, de modo a gozar efetivamente dos seus direitos fundamentais; enquanto a equidade visa dar efetivas condições de equiparação no gozo de direitos fundamentais, ainda que seja necessário utilizar-se de políticas de discriminação positiva.

O modelo biopsicossocial, surge no final do século XX, com a junção do viés biológico da deficiência com o social, apresenta-se mais amplo na medida em que relaciona a condição de deficiência a aspectos sociais, psicológicos e biológicos, e está em consonância com o artigo

2º, §1º e §2º da LBI que estabelecem, respectivamente: “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” e “o Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência” (BRASIL, 2015b).

Para Araújo (2013, p. 7), essa concepção “admite uma complexa interação e uma completa multidirecionalidade entre seus componentes: transtorno/doença, funções/estrutura, atividades, participação, fatores ambientais e fatores pessoais”. Outrossim, defende a ideia da interdisciplinaridade para abordar sobre a condição da deficiência. Todavia, a principal crítica consiste justamente nesta complexidade de interações e na amplitude da CIF, que ocasionam diversas interpretações em sua classificação (ARAÚJO, 2013).

Salienta-se que a CIDID e a CIF:

Visam estabelecer parâmetros para uniformizar conceitos e constituir uma linguagem universal acerca da deficiência, com vistas a orientar o desenvolvimento de políticas públicas, permitir o diálogo entre estudiosos, profissionais e gestores das áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, a partir de um marco comparativo internacional. Desta forma, tais documentos podem ser compreendidos como dispositivos biopolíticos que produzem saberes acerca da deficiência. (NOZU, 2013, p. 47)

As concepções acerca da deficiência são descontínuas, não tiveram um rompimento em um determinado período e não são excludentes entre si. Tiveram seu ápice em momentos distintos, de acordo com a conjuntura histórica, política e econômica que prevalecia em determinada época; e tratam-se de processos de enfrentamento e interpretação da deficiência (LARA, 2013). Para Pereira (2006), estas perspectivas passaram a ser complementares à medida em que a deficiência foi sendo estudada e, também, à medida em que a participação das próprias pessoas com deficiência nos movimentos político-sociais passaram a ter maior representatividade.

Oliveira (2004) denomina as concepções de deficiência sob três enfoques: a primeira chamada de concepção *individual*, centra a condição de deficiência no indivíduo, converge-se ao aspecto orgânico e toma como referência um desvio de normalidade, sendo que o contexto social não exerce qualquer influência; a segunda, *psicossocial* interpreta a deficiência como produto de fatores sociais, emocionais ou educacionais, todavia, o foco continua no indivíduo; e, a terceira denominada *interacionista* leva em consideração uma complexa relação entre indivíduo e audiência.

Para Foucault (2009, p. 10), “[...] a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundando e refundado

pela história”. As práticas discursivas e não discursivas emanadas das diferentes concepções são capazes de produzir os sujeitos em determinados contextos, pois a forma como se aborda a deficiência implica uma série de relações de saber-poder sobre os sujeitos e o modo como se encaram as diferenças.

1.2. Normalização do Sujeito com Deficiência

O sujeito com deficiência na Modernidade é submetido a constantes processos de normalização, os quais, para serem entendidos, é necessário fazer a reflexão de alguns conceitos foucautianos como os de norma, normalização, biopolítica, biopoder e governamentalidade.

De início, destaca-se o uso teórico da palavra *anormal* para designar as pessoas com deficiência, pois elas não se enquadram na norma, dentro do que é imposto, arbitrariamente, como padrão pela sociedade (FOUCAULT, 2001).

Assim, os sujeitos que estão fora do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade são chamados de *anormais*, pois a “modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, [...]” (VEIGA-NETO, 2011b, p. 105).

A norma é o parâmetro que diferencia o que é normal do anormal, ou seja, é princípio de comparação na medida em que estabelece padrões e diferencia os indivíduos que não se enquadram no campo de normalidade definido por ela. Para Sardagna (2013, p. 51), a norma “é uma medida padrão que se constitui em uma média e opera na própria classificação, inclusão e exclusão dos indivíduos, que, quando comparados e aproximados, são posicionados e, por vezes, distanciados”. Ela tem caráter prescritivo, pois “age tanto na definição de um modelo tomado *a priori* aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros” (LOPES, 2016, p. 42). Logo, percebe-se que a norma busca homogeneizar na medida em que regula o que é ideal, e que é capaz de posicionar os sujeitos com deficiência dentro ou fora do padrão criado.

Entretanto, é preciso destacar que todos estão sob a norma, até mesmo os anormais, pois ela tem o poder de classificar, aproximar e distanciar. Aqueles chamados de anormais são classificados a uma distância segura dos normais e isto significa dizer que “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (VEIGA-

NETO, 2011b, p. 115). A partir dessa premissa, o sujeito com deficiência, considerado anormal, e por estar sob uma condição não desejável, é classificado e colocado sob a norma, distante dos normais.

A norma age como poder disciplinador do corpo e regulamentador de uma determinada população, pois ela opera ora por dispositivos disciplinares, que atuam sobre os corpos individuais, ora por dispositivos de seguridade ou de normalização, que governam as populações (CASTRO, 2009). Lopes (2013, p. 43) afirma que, para Foucault “nos dispositivos disciplinares a norma opera na população por normação e nos dispositivos de seguridade ela opera por normalização”, ou seja, enquanto a normação parte da sociedade disciplinar, em que primeiro se estabelece a norma, para a partir dela apontar os normais e os anormais; a normalização opera na população por dispositivos estatais da seguridade social e primeiro constitui-se o normal para depois ser constituída a norma.

De acordo com Gadelha (2013, p. 175), a norma “incide tanto sobre o corpo-orgânico dos indivíduos (objetivando-os e subjetivando-os) como sobre o corpo-espécie das populações (regulamentando suas condições de vida)”. Neste sentido, para Foucault (1999, p. 302):

[...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a “norma”. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar.

Assim, quando a norma age sobre o corpo do indivíduo ou sobre uma população estabelecendo um modelo a ser seguido, exerce uma normalização. Portanto, normalizar significa colocar dentro da norma pessoas que de alguma forma nela não se enquadram. No caso dos sujeitos com deficiência, normalizá-los significa classificá-los, trazendo-os para dentro da norma, oferecendo condições de vida idênticas ou próximas às dos ditos normais. Por conseguinte, percebe-se aí a carga negativa que o anormal carrega, pois é ele quem deve ser mudado, que não está dentro do padrão, que não é positivo.

Para Silva (2014), a eleição da normalidade tomada como parâmetro é arbitrária e, a partir dela, outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Essas são tomadas como algo negativo, enquanto a identidade normal é positiva e desejável.

Observe que a constituição do normal é feita de forma arbitrária, fruto de interesses da comunidade ou grupos sociais (LOPES, 2016; SILVA, 2014; SKLIAR, 2006). E, como esta normalidade é definida por determinados sujeitos em uma relação de poder, o marco que estabelece o que é normal e o que é anormal fica à mercê desses interesses. Assim, a

normalidade “se movimenta em um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram” (LOPES, 2016, p. 45).

A educação do sujeito com deficiência faz parte deste processo de normalização, por vezes entendido como instrumento capaz de constituir sujeitos, pois por meio dela é possível “manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Nesta empreitada, a educação pode ser considerada como uma operação de normalização que se constitui como uma ação biopolítica, uma vez que essas operações “ao agir sobre os indivíduos da população, visam trazer para zonas de normalidade aqueles que estão sob risco” (LOPES, 2016, p. 43). Assim, a normalização passa por um processo de ressignificação, deixando um pouco do caráter disciplinador da sociedade moderna, passando a ser compreendida por ações de segurança e investimentos biopolíticos sobre a população (LOPES, 2016).

Nessa direção, é necessário entender outra ferramenta deixada por Foucault: a biopolítica, que se anuncia na presente pesquisa como uma estratégia de governo que tem como principal objeto a população, no caso a com deficiência, como saber privilegiado a economia e como mecanismo básico de atuação os dispositivos de segurança (CASTRO, 2009; GADELHA, 2013).

O aparecimento da biopolítica no início do século XIX é explicado por Duarte (2008, n.p.), com base em Michel Foucault:

Foi apenas no final do percurso genealógico de sua investigação que Foucault chegou aos conceitos de biopoder e biopolítica, tendo em vista explicar o aparecimento, ao longo do século 18 e, sobretudo, na virada para o século 19, de um poder disciplinador e normalizador que já não se exercia sobre os corpos individualizados, nem se encontrava disseminado no tecido institucional da sociedade, **mas se concentrava na figura do Estado e se exercia a título de política estatal com pretensões de administrar a vida e o corpo da população.** [...] A partir do século 19, já não importava mais apenas disciplinar as condutas, mas também implantar um **gerenciamento planejado da vida das populações.** (grifamos)

As formulações acerca da biopolítica de Foucault se iniciam no curso *Em defesa da sociedade*, ministrado no Collège de France em 1976, quando discorre sobre a biopolítica como uma tecnologia capaz de promover a segurança das populações, pois “se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global” (FOUCAULT, 1999, p. 289), e são mais sistematizadas nos cursos proferidos entre 1977 e 1979: *Segurança, território e população* e *Nascimento da Biopolítica*. No primeiro curso Foucault aborda a biopolítica com a arte de governar (governamentalidade), enquanto no segundo ela é analisada no cenário do

neoliberalismo, mais precisamente nas versões alemã, francesa e norte-americana (GADELHA, 2013).

Para Tótor (2011, p. 85),

A biopolítica é uma tecnologia de poder que se dirige ao homem vivo, como espécie. As programações das ações governamentais visam a controlar os processos de nascimentos, vida e morte de uma massa global. **A biopolítica, segundo Foucault, tem como alvo a população como um problema político e científico, isto é, um problema de relações de poder inseparável dos aspectos biológicos da vida humana – estes apreendidos por verdades discursivas e dispositivos não discursivos de governamentalidade.** Essa tecnologia de poder se exerce, com recursos da estatística e da demografia, para prevenir, medir, fixar equilíbrios nas taxas de natalidade e mortalidade, em suma, instalar mecanismos de segurança sobre o aleatório que é inerente a uma população de seres vivos. (grifamos)

Assim, a biopolítica articulada nesta pesquisa tem como alvo a população com deficiência, baseada em uma marcação biológica⁸. A governamentalidade utiliza-se de recursos como a estatística, a demografia para medir, mensurar estes aspectos, pois saber a quantidade de pessoas com deficiência seja em número de habitantes, em número de estudantes, esquadrihar os tipos de deficiência, controlar ou evitar as doenças ou acidentes que possam causar deficiência, normalizar o máximo possível estes sujeitos, tudo isto é estratégia de governamentalidade.

Há, então, a articulação de mecanismos políticos para se controlar os aspectos da *bios* (vida), congregando a disciplina e a biopolítica no biopoder. Por biopoder, Foucault (1999, p. 220) entende como o “conjunto de mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder”. Assim,

[...] o poder é cada vez menos o direito de fazer morrer e cada vez mais o direito de intervir para fazer viver, e sobre a maneira de viver, e sobre o ‘como’ da vida; a partir desse momento, então, em que o poder intervém, sobretudo a esse nível, para ampliar a vida, para controlar os acidentes, o aleatório, **as deficiências**, em sua, a morte, como fim da vida, é evidente o fim, o limite, o extremo do poder (FOUCAULT, 1999, p. 221) (grifamos)

Com a tecnologia do biopoder inverte-se a ordem do poder soberano, por meio do qual este tinha o poder de fazer morrer e deixar viver, para se fazer viver e deixar morrer

⁸ Essa ‘marcação’ refere-se a aspectos biológicos da vida, tais como saúde, natalidade, longevidade, raça etc., objetos de interesse da biopolítica. Apesar do cuidado da pesquisa com a concepção social da pessoa com deficiência, a biopolítica leva na sua essência a concepção médica, uma vez que busca mapear e governar uma população com base na classificação de pessoa com deficiência dada pela norma. Outrossim, a deficiência sempre que possível deve ser evitada por meio da ação biopolítica, porque não é desejável, e, caso não seja possível evitar, deve ser controlada, mantida a uma distância segura.

(FOUCAULT, 1999). O Estado aparece como um dos atores principais, como legitimador de processos normalizantes da sociedade e, de acordo com Moraes (2017, p. 124), ele é “protagonista na luta pela ‘purificação’ racial ou ‘higiene’ pública em defesa de uma sociedade a se ‘normalizar’”. Ademais, “normalizar fenômenos biológicos é, em grande medida, tentar mantê-lo dentro de um limite aceitável, capaz de gerar ganhos políticos e econômicos, partindo de um princípio de valoração” (MORAIS, 2017, p. 147).

Na biopolítica, a população é o foco das ações do Estado, pois o que se visa governar não é o território e sim os sujeitos que ali habitam, em seu coletivo e em suas individualidades. Ademais, o conceito de população para Foucault significa a finalidade e o instrumento de governo, pois ao observar os seus problemas, seria possível observar os problemas do próprio governo:

Melhorar as condições da população, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde; e o instrumento que o governo se dará para obter estes fins que são, de alguma maneira, imanescentes ao campo da população, vai ser essencialmente a população sobre a qual atua diretamente mediante campanhas ou, indiretamente mediante as técnicas que permitirão, por exemplo, estimular, sem que as pessoas se deem conta disso, a taxa de natalidade ou dirigindo para um região ou outra, ou para uma determinada atividade, o fluxo da população. A população aparece, pois, mais que como a potência do soberano, com o fim e o instrumento do governo (FOUCAULT, 1994, p. 652)

Para Tótoro (2011, p. 87), “é com base nessa nova noção de população que a governamentalidade vai se configurar com seus próprios instrumentos políticos e o saber político se constituirá numa economia política e numa ciência política como estratégias de intervenção na economia”. A partir de então, surge o Estado governamentalizado, um Estado de controle que, por meio da biopolítica, utiliza-se de dispositivos de segurança.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa de poder que tem por **alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico e essencial os dispositivos de segurança**. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de **“governo” sobre todos os outros** – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144) (grifamos)

O papel da educação como estratégia biopolítica e como forma de governamentalidade se dá na medida em que melhora a qualidade de vida dos sujeitos a que se dirige, pois uma população hígida e forte só é possível por meio nova tecnologia de dominação das disciplinas (GADELHA, 2013).

Percebe-se que com a estratégia de incluir os sujeitos com deficiência no ensino superior há uma “mudança” de governamentalidade: o que antes era o controle dos corpos, agora passa a ser exercido pelos próprios indivíduos, pois não é mais possível essa vigilância absoluta. Assim, a responsabilização pela inclusão passa a ser de todos e de cada um, uma vez que “na universidade, os sujeitos aprendem a autogovernar-se e a fazer a gestão de suas vidas” (PROVIN, 2013, p. 105).

Para a governamentalidade neoliberal é interessante a participação de todos, pois todos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso de um governo (TÓTORA, 2011, p. 98). Assim, nada mais conveniente do que incluir a população com deficiência, marginalizada e discriminada, na racionalidade neoliberal, e este processo de inclusão se dá pela normalização, pois à essa população devem ser proporcionadas as mesmas oportunidades de estudo e emprego que os normais. Nessa lógica, a educação tem cumprido um papel estratégico, cujas atuações sobre o sujeito com deficiência serão abordadas na sequência.

1.3. Educação do Sujeito com Deficiência

O conceito de educação, na modernidade, é caracterizado como um processo intencional, consciente e fundamentado na valorização da vida, bem como um processo de conhecimento de si e dos outros (NASCIMENTO; HETKOWSKI, 2009). Todavia, Foucault, ao desenvolver um olhar crítico sobre as instituições, dentre as quais a escola se insere, apresenta um outro olhar acerca da educação, isso porque essa instituição era vista como capaz de sequestrar e controlar os corpos, subjetivar os sujeitos e instrumento de exercício da governamentalidade (FOUCAULT, 2002).

Há três movimentos acerca das práticas educacionais destinadas aos sujeitos com deficiência, quais sejam: a institucionalização, a integração e a inclusão (ARANHA, 2005; NOZU, 2013). Sardagna (2013) se refere a estes três momentos, no Brasil, como: a institucionalização do anormal (década de 1950 a 1960); a distribuição dos corpos na escola (décadas de 1970 e 1980); e a inclusão e o controle dos sujeitos na escola comum (décadas 1990 e 2000).

É importante ressaltar que as diferentes concepções acerca destas práticas representaram a trajetória da luta pelos direitos dos sujeitos com deficiência, de modo que não se pode dizer que um modelo foi melhor que o outro, visto que todos são possibilidades contingenciais, históricas. Bobbio (1998, p. 5), afirma que “os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

O movimento de institucionalização do anormal, ocorrido sobretudo nos anos de 1950 e 1960, tem como base o modelo médico da deficiência, tomando o sujeito com deficiência como doente e, conseqüentemente, alvo de tratamento. Desta feita, este paradigma se apoia na ideia de correção, a partir do enunciado de que o sujeito com deficiência pode aprender e a se desenvolver, desde que em instituições especializadas (NOZU, 2013). A partir daí viu-se a necessidade de se criar ambientes para educá-los sob a crença de que o seu desenvolvimento seria possível em um ambiente separado dos demais, ou seja, este movimento retirava as pessoas dos seus locais de origem e as colocavam em ambientes separados das demais pessoas da sociedade para que fossem educadas (ARANHA, 2005).

A implantação e manutenção da institucionalização apresentava-se onerosa demais ao Estado, pois era preciso construir e manter instituições específicas para os anormais, além disso, sobrevieram as críticas sobre o enclausuramento do sujeito com deficiência e a sua segregação em relação ao restante da sociedade (ARANHA, 2001). Pensou-se então em inserir socialmente esses sujeitos, sob o “discurso político acerca da autonomia e da produtividade, como o fito de aumentar a produção e diminuir o custo e o ônus populacional, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível, bem como restringir as responsabilidades sociais do Estado” (NOZU, 2013, p. 53). Assim, fatores como a onerosidade da institucionalização, as críticas sobre a segregação dos sujeitos com deficiência e o movimento de direitos humanos que marcaram a década de 1960, oportunizaram a construção do discurso da integração (ARANHA, 2005; MENDES, 2010).

A proposta de integração, por sua vez, movimentou-se pelo enunciado de que o sujeito com deficiência pode aprender e se desenvolver na escola comum, desde que acompanhe os demais (NOZU, 2013). Este movimento possibilitou que ele se integrasse à sociedade, todavia, essa possibilidade estava condicionada à sua própria capacidade/responsabilidade.

Aranha (2001) elenca três etapas que eram adotadas para a promoção da integração: a primeira é avaliação na qual o sujeito com deficiência é diagnosticado, é feita a verificação do que pode ser normalizado; a segunda é a intervenção, ação baseada no diagnóstico anterior; e a

terceira é a sua reintegração no ambiente social comum. Percebe-se que neste sistema busca-se a normalização do sujeito com deficiência.

No sistema educacional passavam da escola especial para a classe especial, até atingir a escola comum. Todavia, como era pautado no modelo médico, “a passagem de um serviço para o outro dependia do progresso do aluno com deficiência, no qual era fixada a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar” (NOZU, 2013, p. 55).

As críticas a este modelo são: a responsabilização do indivíduo por sua própria integração, pouco exigindo-se da sociedade; a inserção de apenas uma parcela dos sujeitos com deficiência, pois somente aqueles que são capazes de se adequar às estruturas normais é que são integrados (NOZU, 2015); a supressão das diferenças decorrentes do complexo processo de normalização (ARANHA 2001). Picollo (2013) critica esta fase fazendo analogia à fase de distribuição dos corpos na escola, uma vez que as práticas educacionais deste período integraram estes alunos com deficiência juntamente com outros, mas os segregaram em virtude da média e das normas, pois os sujeitos eram classificados de acordo com as capacidades de aprendizagem.

A partir da década de 90, os princípios da inclusão emergiram como imperativo moral, cujo enunciado de funcionamento destacava que o sujeito com deficiência deveria ser incluído nas diversas estruturas sociais e educacionais (NOZU, 2013). Ele não poderia ficar segregado dos demais como pregava o movimento de institucionalização, nem readaptado para poder integrar à sociedade como dispunha o paradigma da integração, implicando, portanto, compromisso e responsabilidade por parte de toda a sociedade.

Destarte, com a emergência do modelo social, a inclusão do sujeito com deficiência na sociedade começa a ser pensada com um problema de todos, em uma sociedade plural. Ao sujeito com deficiência deve ser garantido o acesso e a participação na vida em sociedade, pois “sendo a pessoa humana, e, portanto, detentora de direitos fundamentais inalienáveis, não deveria ser assegurado à pessoa com deficiência o acesso e a participação regular nos espaços comuns da vida em sociedade?” (NOZU, 2013, p. 55).

Denota-se que o paradigma da inclusão lança outros olhares sobre a educação do sujeito com deficiência, pois esta deve ser incluída e a sociedade responsabilizada. Todavia, Skliar (2006) problematiza essa inclusão sob uma relação de colonialidade com a alteridade, pois em uma lógica bipolar uns tem poderes de incluir e excluir os outros, enquanto os outros são incluídos ou excluídos.

Os processos inclusivos são, antes de tudo, produto de lutas sociais. Santos (2010, p. 312) afirma que:

A gestão controlada das desigualdades e da exclusão não foi, em nenhum momento, uma iniciativa ou uma concessão autónoma do Estado capitalista. **Foi antes, o produto de lutas sociais que impuseram ao Estado políticas redistributivas e formas menos extremas de exclusão.** E, do mesmo modo, a crise atual desta gestão controlada, protagonizada pelo Estado nacional, que acima analisei, bem como as novas formas e metamorfoses do sistema de desigualdade e do sistema de exclusão são produtos de lutas sociais, tal como o serão as possíveis evoluções futuras da situação em que nos encontramos. (grifamos).

Sobre os processos de lutas e resistências, Foucault (2010) aborda algumas características que, dialogando com o tema da inclusão educacional dos sujeitos com deficiência, se destacam por serem imediatos (criticam as instâncias de poder que lhe são mais próximas), “transversais” (não estão limitados a uma localidade), contra os privilégios do saber, terem como objetivo os efeitos de poder enquanto tal (são exercidos contra esses sujeitos poderes sobre seus corpos, saúde, vida e morte), questionarem o estatuto do indivíduo e girarem em torno da questão “quem somos nós?” (FOUCAULT, 2010).

No início dos anos 2000, emerge o movimento “Nada sobre nós, sem nós”, que reivindicava que toda e qualquer tipo de decisão que afete as pessoas com deficiência deveria ter a participação destas – o que influenciou as legislações e ações que visavam a inclusão (CAIADO, 2010). Sob esse lema, apresenta-se “o conjunto de medidas a serem cumpridas pela sociedade e pelos governos, com igual responsabilidade, visando à justiça social advinda da equiparação de oportunidades” (MAIOR, 2017, p. 34).

Os direitos são conquistados mediante lutas (IHERING, 2003), e este movimento é exemplo desse exercício pelos próprios sujeitos com deficiência, que passaram a integrar conselhos, fóruns e comissões para decidirem assuntos que se relacionassem à sua condição. Caiado (2010, p. 118) afirma que esse lema ganha visibilidade e agrega forças a outros grupos oprimidos, imprimindo “resistência a um projeto político que se compromete com o mercado e não com a vida”.

Retomando à temática da inclusão, é possível problematizá-la às avessas, tal como Foucault estudou as ações da sociedade e do Estado em relação aos leprosos e aos doentes da peste na Idade Média (FOUCAULT, 2001). Em relação aos leprosos o que prevalecia era a exclusão, eles eram considerados mortos, corpos em decomposição e as ações tomadas contra eles constituíam-se em prática defensiva social, moral, jurídica e política de exclusão dos indivíduos, por meio das quais os sujeitos com lepra eram excluídos dos muros da cidade. Já no que tange aos pestilentos, a ação que prevalecia era forma de defesa social - a inclusão: os indivíduos com a doença da peste eram identificados, mantidos dentro da cidade e vigiados o tempo todo por uma escala hierárquica de controle. Segundo o filósofo, ao invés da expulsão dos indivíduos, fixá-los um lugar seguro, onde se possa controlá-los, passando, portanto, “de

uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2001, p. 60).

Para Santos (2010, p. 281) a exclusão é um fenômeno cultural e social, e tem Michel Foucault como seu principal teorizador:

Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atrai para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura, ou o crime.

Com base nestas teorizações, o fator *deficiência* é visto como um interdito, como uma anormalidade pela sociedade moderna, produto de um processo histórico cultural que inicialmente exclui os sujeitos com deficiência das mais variadas formas de convívio social e, posteriormente esta lógica da exclusão se inverte para incluir os sujeitos com deficiência por meio de estratégias de controle.

Para alguns autores a inclusão está contida na exclusão, são inseparáveis e são chamadas de in/exclusão, diferentemente do que era pensado na modernidade, na qual a inclusão era vista como oposto à exclusão (LOPES, 2013; SKLIAR, 2006). Dessa forma, a in/exclusão se caracteriza pela “presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral” (LOPES, 2013, p. 291).

Deve-se tomar cuidado quanto à banalização nos usos da palavra “exclusão”, pois nem todas as práticas podem ser determinadas como tal: “na maior parte das situações em que vemos aplicado hoje o conceito de exclusão, está-se falando de outra coisa, ou seja, de vulnerabilidade, de expurgação, expulsão, precarização e marginalização, mas não propriamente da exclusão” (LOPES, 2009, p. 114). Desta forma, buscando-se o sentido político e sociológico, excluídos são aqueles que não são captados pelas ações do Estado porque são invisíveis por não causarem problemas à ordem do Estado. De outro modo, em um sentido mais radical, excluídos são os anormais, os que estão no polo mais longe dentro da linha que se constitui o espectro de normalidade, mas que têm como imperativo os processos de inclusão. Temos, portanto, os excluídos invisíveis e os excluídos anormais, sendo estes últimos alvos de políticas públicas de inclusão (LOPES, 2009).

Estudadas as perspectivas sobre o binarismo exclusão/inclusão, destaca-se que a inclusão pode se dar por diversas formas (RECH, 2013), e no presente trabalho ela assume um imperativo do Estado neoliberal, pois não cabe mais a este discutir sobre sua pertinência, e sim

implementar condições que tenham por fim garantir a participação de todos em distintos espaços (LOPES et. al., 2013, p. 211).

No âmbito educacional, os sujeitos com deficiência com acesso e matrículas garantidas nas escolas de educação básica “são incentivados a ingressar na universidade pela lógica econômica neoliberal, para que posteriormente tenham condições de competir no mercado de trabalho” (PROVIN, 2013, p. 101). Assim, as universidades entram no jogo econômico como instituição capaz de incluir esses sujeitos na lógica do mercado atual, e mais do que isso, são instituições capazes de normalizar, educar, controlar, formar empresários e consumidores.

Estas instituições são, portanto, chamadas para serem parceiras do Estados e ajudarem na tarefa de implementar ações para garantir o acesso da população com deficiência aos sistemas de ensino. Assim, “as universidades precisam criar estratégias para viabilizar o ingresso do maior número de estudantes possível, a fim de que continuem ativas no jogo econômico do neoliberalismo” (PROVIN, 2013, p. 103).

Neste sentido, foram criados diversos programas com a finalidade de incluir “todos” nas universidades, ou seja, foi necessário lançar mão de estratégias biorregulamentadoras, políticas de ações afirmativas, dentre as quais se destaca nesta pesquisa: o sistema de reserva de vagas, que visa discriminar de forma positiva⁹ os sujeitos com deficiência de forma a facilitar seu acesso ao ensino superior.

⁹ A palavra discriminação significa estabelecer diferenças e pode assumir duas facetas, uma positiva e outra negativa. De acordo com Rothenburg (2008, p. 81), “Simplificadamente, diremos que há uma dimensão negativa e outra positiva do princípio da igualdade. A primeira exprime-se por meio de uma proibição à discriminação indevida e, por isso, tem em mira a “discriminação negativa” (ou apenas “discriminação”, o sentido usual do termo, que encerra um sentimento ruim). A segunda exprime-se por meio de uma determinação de discriminação devida e, por isso, tem em mira a assim chamada “discriminação positiva” (ou “ação afirmativa”).”

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ESTRATÉGIAS BIORREGULAMENTADORAS?

Este capítulo pretende estudar as políticas de ações afirmativas, saber quais são as condições de sua emergência, suas denominações, características e como se instauraram os discursos acerca da inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino superior, especificamente por meio do sistema de reserva de vagas. Para isso, discussões em torno da promoção da igualdade substancial, do reconhecimento das diferenças, da desigualdade e da discriminação se fazem importantes uma vez que estão imbricadas na temática das ações afirmativas e na luta pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Nesse ínterim, se torna pertinente trazer à baila as normativas nacionais e internacionais que balizaram o processo histórico de luta pelos direitos da pessoa com deficiência, dando ênfase à Lei n. 13.409/16, que passou a considerar a pessoa com deficiência na fruição do percentual reservado aos estudantes que tenham cursado integralmente escolas públicas nos processos seletivos das instituições federais de ensino superior.

Em seguida, o sistema de reserva de vagas é anunciado como estratégia biopolítica por meio das ferramentas deixadas por Foucault, e para cumprir tal tarefa é necessário relacionar a biopolítica com a temática da educação. Desta forma, partiu-se da instituição *escola* para tratar das *universidades*. Isto porque, de acordo com Carvalho (2014, p. 106) as instituições sempre “tiveram por função integrar e incluir os indivíduos em um conjunto específico de possíveis experiências, comparando-os, diferenciando-os, hierarquizando-os, homogeneizando-os, distribuindo-os nas funções sociais escalonadas, classificando-os, de todo modo”.

Nessa perspectiva, a educação é pensada como um processo de normalização dos sujeitos com deficiência, possuindo relação direta com estratégias de governamentalidade, pois, por meio dela é possível inserir tais sujeitos dentro do “jogo” do mercado neoliberal e injetar saberes nas populações que se querem governar. Lopes (2009, p.125) explica que “o Estado tem de lançar mão de determinadas estratégias educacionais, de preferência articuladas com o próprio mercado, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos de modo a dirigi-los em favor do mercado”.

2.1. Discursos na Interface entre Políticas de Ações Afirmativas, Deficiência e Educação

O termo *affirmative action* surgiu em 1965 nos Estados Unidos durante o mandato do Presidente Lyndon B. Johnson (1963-1969), que questionou na Universidade de Howard se todos ali eram livres para competir com os demais membros em igualdade de condições, afirmando que: “[...] a liberdade, *per se*, não é suficiente. Não se apagam de repente cicatrizes de séculos proferindo simplesmente: agora vocês são livres para ir onde quiserem e escolher os líderes que lhes aprouverem” (SOUZA NETO; FERES JÚNIOR, 2010, p. 348). Era necessário que medidas fossem capazes de colocar o grupo vulnerável, que naquele contexto era composto por pessoas negras, em um patamar de igualdade de condições com os brancos.

Rocha (1996, p. 285) explica que:

A expressão *ação afirmativa*, utilizada pela primeira vez numa ordem executiva federal norte-americana do mesmo ano de 1965, passou a significar, desde então, a exigência de *favorecimento* de algumas minorias socialmente inferiorizadas, vale dizer, juridicamente desiguadas, por preconceitos arraigados culturalmente e que precisavam ser superados para que se atingisse a eficácia da igualdade preconizada e assegurada constitucionalmente na principiologia dos direitos fundamentais.

O governo federal americano começou a instituir políticas de ação afirmativa sob o marco dos Direitos Civis de 1964 e, apesar de os Estados Unidos figurarem como pioneiros, as ações afirmativas também se espalharam por diferentes países (MOEHLECKE, 2002). Na Europa, o termo utilizado para ação afirmativa é *positive action* (ação positiva) e, como observa Madruga (2013, p. 195), “estão centradas em medidas dirigidas às mulheres e às pessoas com deficiência”. Portanto, enquanto no país americano essas ações surgiram atreladas à questão da discriminação racial, na Europa surgiram ligadas à questão de gênero (MADRUGA, 2013).

As ações afirmativas representam um conjunto de políticas tendentes a discriminar de forma positiva grupos vulneráveis que se encontram em posição de desvantagem, de modo a estabelecer condições de igualdade de oportunidades no gozo de determinados direitos. Percebe-se então que o público visado por essas políticas varia de acordo com as situações de vulnerabilidades existentes e abrange as “minorias” (MOEHLECKE, 2002).

Essas políticas estão relacionadas às lutas sociais pela inclusão de grupos cujos direitos foram negados historicamente, pois a universalidade dos direitos civis, políticos e, mormente, os sociais não atendem a todos de maneira igual, havendo a conservação de direitos a uma elite privilegiada e a negação destes para a maior parte da população (CLAPP, 2006).

Para Foucault (2010), existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação, contra as formas de exploração e contra as formas de subjetivação, sendo que “os mecanismos

de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação” (FOUCAULT, 2010, p. 236), ou seja, essa relação é complexa e circular. Sob essa ótica as diversas lutas que ocorreram nos diferentes contextos históricos pela implantação das políticas de ações afirmativas são manifestações de grupos marginalizados contra as formas de dominação, exploração e subjetivação.

As políticas de ações afirmativas são expressões eficazes de lutas contra desigualdades e discriminações (NEVES, 2010). Barros (2016) corrobora esse entendimento indagando o que seriam as políticas de afirmação senão uma forma de resistência contra a indiscriminação que desconsidera as diferenças e desigualdades efetivas.

O Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humanos adota o termo “medidas especiais” para designar as ações afirmativas: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial prevê em seu artigo 1º, § 4º, a possibilidade de discriminação positiva mediante a adoção de “medidas especiais” de proteção ou incentivo a grupos ou indivíduos, visando a promover sua ascensão na sociedade até um nível de equiparação com os demais¹⁰ (BRASIL, 1969); e o artigo 4º, § 1º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, prevê que “medidas especiais” de caráter temporário destinadas a acelerar a igualdade de fato entre o homem e a mulher não se considerará discriminação (BRASIL, 2002b)¹¹.

Ainda no âmbito de proteção regional dos direitos humanos, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, internalizado por meio do Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a). Esta convenção traz o conceito de discriminação adotado pela OEA, além de afirmar que não constitui discriminação medidas adotadas pelos Estados Partes para promover o direito a igualdade das pessoas com deficiência.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento,

¹⁰ §4. Não serão consideradas discriminação racial as **medidas especiais** tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos. (grifei).

¹¹ Artigo 4º.1. A adoção pelos Estados-Partes de **medidas especiais** de caráter temporário destinadas a acelerar a igualdade de fato entre o homem e a mulher não se considerará discriminação na forma definida nesta Convenção, mas de nenhuma maneira implicará, como consequência, a manutenção de normas desiguais ou separadas. (BRASIL, 2002) (grifamos)

gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. **b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência.** Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (BRASIL, 2001a) (grifamos)

Denota-se destes documentos algumas características em comum: a preocupação dos direitos humanos, tanto de forma universal, quanto regional, em adotar medidas/ ações especiais que visem o combate à discriminação e a promoção do princípio da igualdade; a não obrigatoriedade de aceitação destas ações por parte dos sujeitos; a aplicação destas medidas estarem condicionadas a uma situação de vulnerabilidade; além da possibilidade da discriminação apenas em seu sentido positivo, qual seja, o de valorizar as diferenças.

No que tange à temporalidade dessas medidas, ou seja, no limite quanto à sua aplicabilidade, significa que “uma vez atingida a igualdade de oportunidades, essas políticas devem deixar de ser aplicadas, caso contrário, podem ser taxadas de inconstitucionais por contrárias ao princípio da igualdade formal” (AÑÓN apud MADRUGA, 2013, p. 184). Todavia, Madruga (2013, p. 184) rebate esta característica afirmando que a sociedade atual está longe de ser “‘ideal’ ainda que se trabalhe para isto, em que as pessoas com deficiência não mais sejam estigmatizadas e discriminadas em todos os aspectos da vida em sociedade”.

Destarte, as políticas de ações afirmativas possuem íntima relação com os direitos humanos, pois visam garantir o gozo de direitos fundamentais intrínsecos aos seres humanos, especialmente àqueles que pertencem a grupos que se encontram em situação de desvantagem, vulnerabilidade ou marginalização, como o das pessoas com deficiência. Esta correlação se dá como forma de igualar os desiguais por meio do reconhecimento das diferenças a fim de garantir os direitos fundamentais.

O principal objetivo dessas políticas é promover condições de igualdade substancial, não bastando apenas a sua vertente formal, uma vez que a mera garantia de direitos por si só não é suficiente para superar as situações de desigualdade e exclusão, sendo necessários mecanismos que viabilizassem a igualdade de fato e não apenas de direito. Essa igualdade formal, ou “igualdade perante a lei” surgiu com as revoluções burguesas do século XVIII¹², que visavam eliminar os privilégios do regime feudal e pregava que os sujeitos eram todos iguais e

¹² As revoluções burguesas se referem aos processos históricos perpetrados pela burguesia, classe social revolucionária e extremamente atuante na luta do poder econômico e político ao longo dos séculos XVII e XVIII. Destacam-se as Revoluções Puritana, Gloriosa, de Independência dos EUA, Industrial e Francesa.

o gozo dos direitos dependeriam apenas de si mesmos, sem interferência da raça, sexo, cultura, ou qualquer outro aspecto. Todavia, ela não se mostrou suficiente na medida em que gerou inúmeras desigualdades sociais, começando-se a se falar, a partir de então em igualdade substancial.

Criou-se, portanto, “para os sistemas políticos a necessidade de produzirem mecanismos que viabilizem a igualdade de fato, e não apenas de direito, entre as pessoas. Neste bojo, propugna-se a necessidade de diminuir as desigualdades e aumentar as possibilidades de inclusão social pelo Estado” (NEVES, 2010, p. 69). Ademais, de acordo com Cabral (2017, p. 383), para promover a igualdade substancial é necessário reconhecer as diferenças:

Discutir mecanismos para viabilizar a inclusão significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social, que remetem ao campo do “direito a diferença”, sobretudo quando circunstâncias impedem aos estudantes o acesso a elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos.

As diferenças encontram-se no campo do ser e constroem identidades, pois é por meio da relação com o outro, “com aquilo que não é, com o que falta, com seu exterior constitutivo que a identidade pode ser construída” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 143). Logo, a igualdade e a diferença são construções interculturais e apontam as políticas sociais legítimas como aquelas que definem os meios para minimizar a desigualdade e a exclusão na modernidade ocidental (SANTOS, 2010).

A promoção da igualdade na educação superior por meio de ações afirmativas é pensada sob o aspecto do reconhecimento das diferenças, ou seja, da igualdade de acesso e de oportunidades no desenvolvimento de potencialidades que são frequentemente diferentes nos sujeitos com deficiência. Não reconhecer essas diferenças significa ser indiferente, o que implica em injustiças sociais de outros tipos e conseqüentemente em desigualdade social.

Sobre a desigualdade, ela pode ser pensada no âmbito da circunstância, pois está dentro de uma multiplicidade de espaços de critérios, como por exemplo, de rendas, riquezas, liberdade, acesso a serviços ou a bens primários, capacidades. Ela é circunstancial, porque “está localizada historicamente dentro de um processo, seja porque estará necessariamente situada dentro de um determinado espaço de reflexão ou de interpretação que a especificará (um determinado espaço teórico definidor de critérios, por assim dizer)” (BARROS, 2016, p. 12). E, por referir-se a essas questões, ela é reversível através de políticas sociais.

A desigualdade, de acordo com Rousseau (1999), pode ser de dois tipos: uma de ordem física ou natural, decorrente da natureza, tal como distinções decorrentes de idades, da saúde, forças do corpo etc.; e outra de ordem moral ou política decorrente de convenções estabelecidas

ou autorizadas pelo consentimento dos homens, como por exemplo distinções entre ricos e pobres, poderosos e pessoas comuns. Estas últimas, portanto, são reversíveis por meio da sociedade.

Com base nestas teorizações, a deficiência é circunstância provocadora de desigualdade e, se pensada como de ordem física ou natural, esbarra na concepção médica, focando apenas no sujeito e responsabilizando-o por sua condição. De outro modo, se considerada como decorrente de questões sociais, localizada dentro do processo histórico da conquista de direitos, estará mais próxima da concepção social e será passível de reversão por meio de políticas de ações afirmativas, por exemplo, e essa reversão ou combate à desigualdade somente é possível por meio do reconhecimento das diferenças e da promoção da igualdade substancial.

Santos (2010) analisa a desigualdade e a exclusão com base em dois sistemas de pertencimentos hierarquizados: o sistema da desigualdade possui como característica a integração subordinada e tem como fenômeno o fator socioeconômico, assim, quem está na posição inferior desta hierarquia está dentro e é essencial; enquanto o sistema da exclusão possui como característica a própria exclusão e tem como fenômeno os fatores cultural e social, portanto, quem está embaixo na hierarquia está excluído (princípio da segregação). Para este autor, Marx teorizou a desigualdade como fenômeno socioeconômico baseado na relação capital e trabalho, enquanto Foucault teorizou a desigualdade como fenômeno cultural e social, pois “trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita” (SANTOS, 2010, p. 281). O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, o qual pode ser antidiferencialista, que busca negar as diferenças, ou diferencialista, que busca afirmá-las, como no caso das ações afirmativas.

Deve haver ainda uma articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade por meio do meta-direito intercultural¹³, pois “temos o deito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010, p. 313). Portanto, a política de igualdade não deve buscar

¹³ Por meta-direito intercultural entende-se o direito que busca reconhecer as diferenças que caracterizam determinadas culturas e combater a colonização hegemônica e negadora dessas diferenças. Para Santos (2003, p. 9) o multiculturalismo “procura por numa equação, sem dúvida politicamente, cientificamente, intelectualmente e culturalmente complexa, mas a única que, ao meu entender, merece a pena ser um objeto de luta, esta tensão entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Uma política que assenta em dois objetivos, que não devem colidir um com o outro, os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural”.

igualar a todos em um único parâmetro, nem deve negar as diferenças não inferiorizadoras, sob pena de se converter em uma política de desigualdade.

Neste passo, o reconhecimento da diferença e a promoção da igualdade podem ser feitos através da discriminação positiva. Piovesan (2005) enfrenta a problemática da discriminação, no âmbito do Direito Internacional de Direitos Humanos, a partir de duas estratégias: uma repressiva punitiva, que tem por objetivo punir, proibir e eliminar a discriminação; e outra promocional, que tem por objetivo promover a igualdade. Estas vertentes são complementares, de modo que apenas uma delas não consegue dar conta do princípio da igualdade, pois a proibição da discriminação não resulta automaticamente em inclusão. As estratégias promocionais servem para estimular a inclusão de grupos socialmente vulneráveis (das minorias) nos espaços sociais.

No Brasil, as discussões acerca das ações afirmativas aparecem nos anos 1990, por meio de reivindicações dos movimentos negros (NEVES, 2010; SOUZA NETO; FERES JÚNIOR, 2010). As políticas de ações afirmativas podem se materializar de diversas maneiras: pelo sistema de reserva de vagas em universidades, em concursos públicos, em empregos privados e candidaturas políticas; pela concessão de bolsas, bônus, auxílios; dentre outras ações que garantem a equiparação de direitos. Moehlecke (2002, p. 3) afirma que “as principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o superior; e a representação política”.

No que tange às políticas ações afirmativas voltadas para as pessoas com deficiência, foram pioneiras as reservas em concursos públicos estabelecida pelo Estatuto do Servidor Público, que asseguram até 20% das vagas oferecidas (BRASIL, 1990)¹⁴, e as em empresas privadas no mercado de trabalho estabelecida pela Lei de Planos de Benefícios da Previdência Social (BRASIL, 1991)¹⁵. Recentemente, foi publicado o Decreto n. 9.508, de 24 de setembro de 2018 que reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos

¹⁴ Art. 5º. § 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 1990).

¹⁵ Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

V - (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (BRASIL, 1991).

ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta (BRASIL, 2018).

Especificamente quanto às políticas de ações afirmativas de inclusão voltadas à educação superior no Brasil, elas podem se efetivar de diversas formas: mediante a reserva de vagas; pela oferta de processo seletivo mais acessível financeiramente; pela concessão de um “bônus” nos processos seletivos; pela disponibilização de serviços de apoio ao estudante com deficiência; pela concessão de bolsas e pela política de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES privadas.

A partir de revisão de pesquisas, Madruga (2013) aponta argumentos em comum em torno das ações afirmativas, os quais se repetem e se justificam enquanto condições de existência. Traça-se então três discursos principais, quais sejam, o de ação afirmativa enquanto instrumento de reparação histórica; enquanto instrumento de justiça distributiva; e enquanto promoção da diversidade, os quais são tomados neste trabalho como acontecimentos discursivos, uma vez que permeiam o sistema de reserva de vagas tomados no sentido de fomentar o acesso das pessoas com deficiência no ensino superior.

A corroborar com estes discursos, Madruga (2013) afirma que as ações afirmativas são justificadas sobre três vieses: reparador, pois visa compensar o coletivo pela discriminação sofrida no passado; distribuidor de oportunidades, como forma de buscar justiça social; e como necessidade de uma maior representatividade da população discriminada na sociedade (diversidade social).

O discurso de caráter reparatório ou compensatório da reserva de vagas, afirma que ela é capaz de sanar ou minimizar os prejuízos decorrentes de relações de poder que são causados desde o passado às pessoas com deficiência. Neste sentido, para Moehlecke (2002, p. 203) ação afirmativa é “reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado”.

O Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 46 de 2015 que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, possui a seguinte justificativa do Senador Cássio Cunha Lima:

Neste ano de 2016 a mencionada lei (*das Cotas*) já está plenamente em vigor e tem, de fato, funcionado como política pública afirmativa, assegurando que alunos oriundos do ensino médio público, de famílias de baixa renda e de **etnias**

historicamente alijadas do mundo da educação formal, possam aceder ao ensino de excelência disponível na rede federal de educação superior e média, técnica ou não. (BRASIL, 2015a, p. 2) (grifamos)

Para Madruga (2013), as ações afirmativas são essenciais para reparar as vítimas de discriminação, pois é inegável que há um conjunto de valores de direitos humanos negados historicamente, como o passado escravista dos negros, a posição de inferioridade em que são submetidas as mulheres, a negligência no trato da saúde dos indígenas e o preconceito e discriminação em relação aos sujeitos com deficiência.

É fato que as pessoas com deficiência sofrem discriminações negativas das mais diversas formas e isso decorre de um processo cultural histórico, corroborando-se com os paradigmas acerca de sua concepção e das práticas educacionais que vão desde sua segregação, institucionalização, integração até a inclusão. Sem mencionar que este processo de exclusão vem desde a educação básica e é fruto de difíceis condições de acesso e permanência no ambiente acadêmico.

Assim, o discurso de viés reparador presente nas ações afirmativas de reserva de vagas busca se consagrar como verdadeiro na medida em que deposita um valor de que estas ações são ferramentas capazes de minimizar os processos históricos de exclusão das pessoas com deficiência no que tange ao seu ingresso no ensino superior.

Já o discurso da reserva de vagas como forma de justiça distributiva está atrelado à justiça social e a democratização do acesso às universidades. No PLS n. 46/2015 o Senador Cássio Cunha Lima argumentou por esta medida “estender a proteção equalizante da ‘lógica das cotas’ às pessoas com deficiência”, uma vez que o País se encontra em uma “era de modernização social”, entendida como uma época em que se promove, amplia e estende a igualdade de direitos e de oportunidades” (BRASIL, 2015a, p. 2). A democratização do acesso ao ensino superior é discurso presente na maioria dos documentos oficiais que trazem o sistema de reserva de vagas no bojo das ações afirmativas.

Para entender o discurso com base na justiça distributiva é necessário entender o conceito de justiça social. Rawls (1971) estudou este conceito e entendeu que a justiça social possui dois princípios definidores: o de igualdade fundamental entre todos os membros; e o de que apenas as desigualdades que resultem em benefícios para o conjunto da sociedade devem ser toleradas. Com base neste conceito o sistema de reserva de vagas consiste em promover, por meio de um tratamento desigual, a igualdade material, trazendo benefícios para toda uma coletividade.

Em suma, a justiça distributiva consiste em dar oportunidades aos sujeitos que não alcançariam o gozo de certos direitos (direito de acesso, por exemplo) na atual situação em que se encontram (de vulnerabilidade) sem levar em conta suas diferenças, ou seja, consiste em uma forma de se fazer justiça de acesso a grupos menos favorecidos por meio da promoção da igualdade fundamental. Anache (2013, p. 93) diz ser o princípio da justiça social justificador das ações afirmativas “pois o número de estudantes pertencentes a estes grupos que chegaram nas Universidades ainda é ínfimo, e os que ali permaneceram e concluíram os seus cursos o fizeram mediante esforço dos seus familiares”.

O ensino superior no Brasil sempre foi, ao longo dos anos, um espaço reservado para as classes mais favorecidas, marcado por privilegiar alguns em detrimento de outros (ANACHE, 2013; COSTA, 2014; BRANCO, 2015; CABRAL, 2017). Logo, o discurso da democratização do acesso ao ensino superior é pensado como distribuidor de oportunidades no que tange ao acesso às universidades na medida em que se apresenta como ferramenta de ascensão social.

O discurso da diversidade emerge com base no fato de que as universidades são espaços de produção de conhecimento, e como tal devem abrigar o maior número de pessoas que produzam este conhecimento. Neves (2010, p. 32) aponta que isto só pode ser obtido “se a universidade se mantiver como espaço de circulação livre de ideias e opiniões e se, também, houver diversidade de opiniões. Diversidade que deveria ser a principal premissa da vida universitária”. Assim, o sistema de reserva de vagas é instrumento de promoção da diversidade, pois é capaz de incluir no ensino superior alunos provenientes de escolas públicas, negros, índios, pessoas com deficiência, dentre outros grupos vulneráveis.

É importante pontuar que os discursos que constituem as ações afirmativas não são isolados e/ou excludentes entre si, ao contrário, são complementares e transversais. Eles foram trazidos no presente trabalho para serem problematizados junto à potencialidade de se pensar a inclusão do sujeito com deficiência no ensino superior como uma estratégia biopolítica.

2.2. Dispositivos para a Inclusão do Sujeito com Deficiência no Ensino Superior

A luta pela democratização do acesso ao ensino superior para os sujeitos com deficiência se deu em virtude de um conjunto de fatores: apaziguamento das tensões sociais, discussões internacionais, direcionamentos econômicos, demandas sociais e dispositivos legais, de modo que a conquista de direitos, especialmente do direito à educação, é dinâmica e

complexa, pois os direitos humanos não nascem de uma vez, nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1998).

Após as atrocidades cometidas pela Segunda Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 veio disseminar no cenário internacional a implantação de valores ligados à igualdade e liberdade: “Inobstante ao escopo para o qual foi criada, sua instituição comportou o processo e formação de um sistema internacional de proteção aos direitos humanos, dada sua relevância em âmbito mundial” (LEAL, 2015, [n.p.]).

A Organização das Nações Unidas proclama, em 1981, o “Ano Internacional da Pessoa com Deficiência” e com ele uma série de princípios que incentivaram essas pessoas a ingressarem em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, fortalecendo internacionalmente e nacionalmente os movimentos das e para as pessoas com deficiência e surgindo amplo debate sobre a inclusão deste público no ensino superior, o que indicava a necessidade do desenvolvimento de programas voltados à transição deste público da escola para a universidade e desta para o mercado de trabalho (CABRAL, 2017).

A Constituição Federal de 1988 preceitua como um dos seus objetivos fundamentais promover o bem de todos sem quaisquer outras formas de discriminação, garante a todos igualdade perante a lei, atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência e o acesso democrático em todos os níveis de ensino, incluindo o superior (BRASIL, 1988)¹⁶.

Dourado, Catani e Oliveira (2004, p. 101-102), afirmam que:

[...] a partir de meados dos anos de 1990, tornaram-se crescentes as ações e debates envolvendo a ampliação e a diversificação do sistema, evidenciados pela criação dos cursos sequenciais e de alternativas ao vestibular aberto pela LDB (Lei n. 9.394/96); pelo novo programa de crédito educativo (FIES); pela pressão exercida por grupos historicamente excluídos do Ensino Superior – mediante movimentos de isenção de taxa de inscrição para o vestibular e da experiência dos cursos pré-vestibulares alternativos - ; e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior.

¹⁶ Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988)

Em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publica a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Todavia, neste mesmo ano, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial, cuja proposta baseava-se no modelo médico de deficiência, o qual atribuiu caráter incapacitante às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, constituindo-se, desta maneira, impedimento para a sua inclusão nos sistemas educacionais (BRASIL, 2013).

Em 1996, o Brasil elaborou o Programa Nacional de Direitos Humanos, por meio do Decreto n. 1.904 com a identificação dos principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no país (BRASIL, 1996). Após, foi implementado o PNDH II, por meio do Decreto n. 4.229 de 2002 (BRASIL, 2002a) e, posteriormente o PNDH III, pelo Decreto n. 7.037 de 2009 cujo eixo orientador V trata da “Educação e Cultura dos Direitos Humanos” e possui como uma de suas diretrizes o “Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras” (BRASIL, 2009). Estes programas foram importantes balizadores de políticas públicas no que tange à proteção dos direitos humanos em âmbito nacional.

Em outubro de 1998, a UNESCO promoveu em Paris a “*World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and action*”¹⁷, a qual previu, dentre uma série de outros princípios, a igualdade de acesso na educação superior, que implica em adotar ações facilitadoras para grupos desfavorecidos como as pessoas com deficiência, conforme consta na alínea d do artigo 3º da Conferência:

Artigo 3º. Equidade de acesso

[...] (d) O acesso ao ensino superior para membros de alguns grupos alvo especiais, tais como povos indígenas, minorias culturais e linguísticas, grupos desfavorecidos, povos que vivem sob ocupação e aqueles que sofrem de deficiência, deve ser ativamente facilitado, uma vez que esses grupos são coletivos e como indivíduos podem ter experiência e talento que podem ser de grande valor para o desenvolvimento de sociedades e nações. **Ajuda material especial e soluções educacionais podem ajudar a superar os obstáculos que esses grupos enfrentam, tanto no acesso quanto na educação superior contínua.**¹⁸ (UNESCO, 1998, tradução e grifo nosso)

¹⁷ Tradução nossa: “Conferência Mundial em Educação Superior no Século XXI: visão e ação”.

¹⁸ Article 3. Equity of access

[...] (d) Access to higher education for members of some special target groups, such as indigenous peoples, cultural and linguistic minorities, disadvantaged groups, peoples living under occupation and those who suffer from disabilities, must be actively facilitated, since these groups as collectivities and as individuals may have both experience and talent that can be of great value for the development of societies and nations. Special material help and educational solutions can help overcome the obstacles that these groups face, both in accessing and in continuing higher education

Em virtude desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) se preocupa com a abertura da universidade para “todos” e aprova, por meio da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que teve como um dos seus objetivos a necessidade de ampliação de vagas no ensino superior brasileiro, inclusive às pessoas com deficiência.

Em 2005, foi instituído pelo Ministério da Educação, em parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior¹⁹, cujo objetivo foi fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, as 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 (BRASIL, 2013).

Desde 2005, foram lançados diferentes editais. O último, em 2010, propunha implementar ações previstas no Programa (BRASIL, 2010a). Entre as propostas aceitas, incluíam-se as de apoio aos Núcleos já existentes, considerando-se como Núcleo de acessibilidade [...] a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (BRASIL, 2010a, p. 52). (NOGUEIRA; OLIVER, 2018, p. 862)

Ademais, o próprio Programa Incluir pode ser considerado “parte de ações afirmativas para subsidiar acesso, permanência e participação de um segmento ainda pouco expressivo na realidade universitária do país” (NOGUEIRA; OLIVER, 2018, p. 876).

Em 13 de dezembro de 2006, a ONU aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, instrumento internacional de direitos humanos e balizadora de políticas para os demais países, sendo aprovada no ordenamento jurídico brasileiro em com o quórum de emenda constitucional (previsto no artigo 5º, parágrafo 3º da CF/88), o que significa esta convenção possui força hierárquica supralegal (acima da lei e na mesma medida da Constituição Federal), devendo, portanto, haver máximo respeito em sua aplicação. No que tange ao direito à educação superior, sua previsão encontra-se no artigo 24 do referido

¹⁹ “Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Ifes. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, [n.p.]).

documento que dispõe: “[...] os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, [...]” (BRASIL, 2009a).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece ao ensino superior a transversalidade da educação especial por meio de ações que promovam o acesso e ressalta a importância de serem colocados recursos e serviços desde os processos seletivos:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008, p.17)

Entre 2005 a 2011, houve o início da formulação de estratégias por meio das chamadas públicas concorrenciais para identificação de barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior, sendo que “a partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada” (BRASIL, 2013).

Em 2012, foi aprovada a Lei n. 12.711 que garante nas instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação a reserva de 50% das matrículas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012a)

A instituição das chamadas “cotas sociais” representa grande importância nas políticas de ações afirmativas voltadas ao ensino superior, corroborando com os discursos de reparação histórica, justiça distributiva e diversidade, e promovendo direitos humanos.

Em 2015, foi promulgada a Lei n. 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, representando grande importância no que tange a proteção destas pessoas, destacando-se, para fins das políticas afirmativas, os princípios da igualdade e a proibição da discriminação. De acordo com o artigo 4º desta lei “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”, considerando-se a discriminação em seu sentido negativo, ou seja, de “que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência [...]” (BRASIL, 2015b).

A discriminação nesta lei é conceituada e proibida em seu sentido negativo, ou seja, de prejudicar a pessoa com deficiência de qualquer forma, e permitida no sentido positivo de garantir a igualdade e o gozo de direitos. A utilização das políticas afirmativas é facultativa, não devendo ser imposta.

Em decorrência de todos esses movimentos em prol da educação superior e dos movimentos inclusivos voltados à pessoa com deficiência, a Lei n. 13.409/2016 incluiu a essa população no rol do sistema de reserva de vagas destinados aos pretos, pardos e indígenas, alterando a Lei n. 12.711 de 2012, para dispor sobre o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, que passou a vigorar com a seguinte redação:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...]

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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (grifamos) (BRASIL, 2012a)

A população com deficiência é incluída na política de ações afirmativas, via sistema de reserva de vagas nas instituições federais de educação superior juntamente com os outros grupos marginalizados. São reservadas, portanto, 50% das vagas para pretos, pardos e indígenas

e pessoas com deficiência em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva destas populações da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último Censo do IBGE (BRASIL, 2012a). Deste modo, deve-se observar a quantidade de população negra, parda, indígena e com deficiência no estado em que se localiza a Universidade Federal para se estabelecer o quantitativo de vagas a serem distribuídas entre essas populações dentro do percentual de 50%.

Esta lei possui uma redação um tanto confusa e traz dificuldades em sua aplicação, uma vez que não deixa claro a quem se destina e ao quantitativo de vagas ofertadas especificamente a esta população, fragilizando a governamentalidade pretendida e a efetiva garantia de direitos. Surgem então as seguintes problematizações: como é feita essa distribuição? Como se reconhece a diferença neste emaranhado de reserva de vagas? Várias são as interpretações e Cabral (2018, p. 19) problematiza pelo menos três delas:

- 1ª Possibilidade de Disposição de Vagas: pretos, pardos e indígenas (PPI) e pessoa com deficiência (PcD) concorrendo juntos em um único percentual de cota;
- 2ª Possibilidade de Disposição de Vagas: pretos, pardos e indígenas e pessoa com deficiência concorrendo separadamente;
- 3ª Possibilidade de Disposição de Vagas: distribuição das vagas para pessoas com deficiência dentro dos grupos de pretos, pardos e indígenas e pessoas egressas de escola públicas com rendas menor ou maior que um salário mínimo.

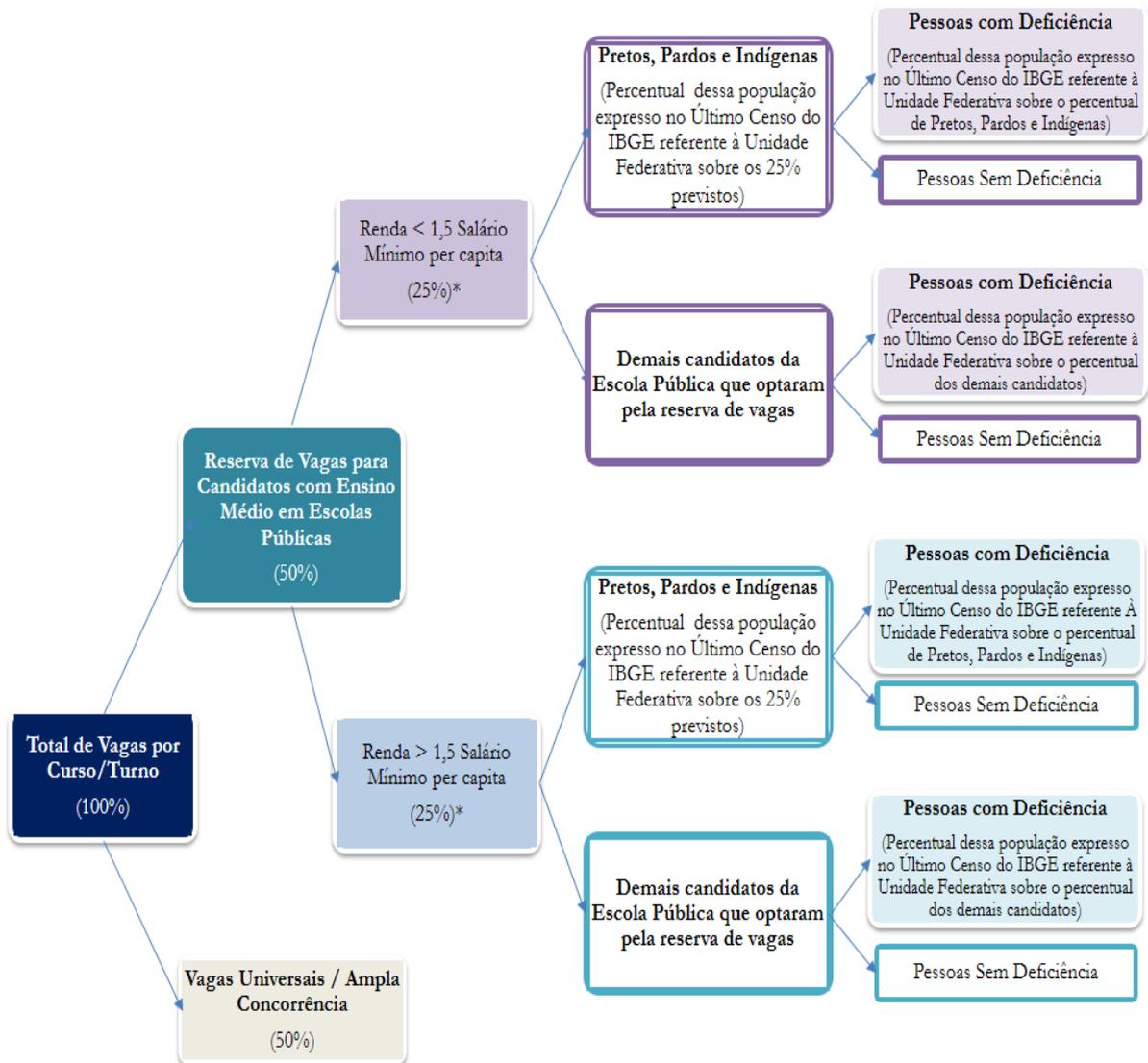
Tendo em vista essa problemática, o MEC dispôs sobre o cálculo para a reserva de vagas por meio da Portaria Normativa n. 09 de 05 de maio de 2017 (BRASIL, 2017)²⁰:

- Art. 14. As vagas reservadas serão preenchidas segundo a ordem de classificação, de acordo com as notas obtidas pelos estudantes, dentro de cada um dos seguintes grupos de inscritos:
- I - estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:
 - a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:
 - 1. que sejam pessoas com deficiência;
 - 2. que não sejam pessoas com deficiência.
 - b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:
 - 1. que sejam pessoas com deficiência;
 - 2. que não sejam pessoas com deficiência.
 - II - estudantes egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita:
 - a) que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:
 - 1. que sejam pessoas com deficiência;
 - 2. que não sejam pessoas com deficiência.
 - b) que não se autodeclararam pretos, pardos e indígenas:
 - 1. que sejam pessoas com deficiência;
 - 2. que não sejam pessoas com deficiência.
 - III - demais estudantes.

²⁰ Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. (BRASIL, 2017)

Como forma de ilustrar a distribuição de vagas, Cabral (2018, p. 20) elaborou o seguinte organograma:

Figura 1. Representação do sistema de reserva de vagas



Fonte: (CABRAL, 2018, p. 20).

Depreende-se que as vagas para as pessoas com deficiência que optarem pela política de ação afirmativa são distribuídas de acordo com duas variantes: renda bruta (inferior ou superior a 1,5 salário mínimo) e autodeclaração preto, pardo ou indígena (ou não), sendo que qualquer delas precisam ser cumuladas com o fator “egressos de escola pública”. Portanto, há quatro formas de se distribuir as vagas para as pessoas com deficiência e a apenas a condição “com deficiência” não é passível de entrar por esse sistema.

É preciso ressaltar que os estudantes com deficiência por vezes estão em situação de desigualdade social não apenas por essa condição, mas também por condições socioeconômica, de gênero, raça ou etnia, de modo que essa população pode ser vulnerável por diversos fatores (ANACHE, 2013). Assim, um candidato negro, com deficiência e pobre é considerado triplamente vulnerável.

Outrossim, o enunciado “de escola pública” retrata a política de governamentalidade que se busca pelo Estado: dar oportunidades àqueles que não têm condições financeiras de estudar em colégios particulares, pois os acadêmicos que ingressam no ensino superior em sua grande maioria são de escolas particulares, buscando-se combater a elitização do ensino e democratizar o acesso.

Em 1º de novembro de 2018 o MEC publicou a Portaria n. 1.117, que dispõe sobre o conceito de pessoa com deficiência e sobre a metodologia para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência a ser adotado Portaria Normativa MEC nº 18, entendendo:

VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (BRASIL, 2018b).

Feito o panorama das normativas vigentes no que tange ao sistema de reserva de vagas, é necessário entender as formas de ingresso no ensino superior, as quais passaram por grandes transformações na última década após a implantação do Sisu.

Atualmente, as universidades possuem diversas modalidades para o ingresso de alunos, quais sejam: o vestibular tradicional promovido pela própria instituição; o Sisu, que seleciona por meio das provas do Enem; a Verificação de Conhecimentos e Habilidades Específicas (VCHE) para cursos que exigem tais habilidades como Música, Musicoterapia, Teatro etc; provas de transferência; provas de bolsa de estudos; dentre outras. Como a presente pesquisa foca na modalidade Sisu, necessário se faz o estudo de sua dinâmica.

O Sisu é um sistema de nível nacional que seleciona estudantes utilizando-se as provas realizadas no Enem, que, por sua vez é prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. É como se fosse o vestibular, mas aplicado a nível federal.

Por meio do Sisu, há oferta de vagas na esfera das políticas de ações afirmativas, pois todas as universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica participantes que aderirem este sistema de seleção devem estar em consonância com a Lei de Reserva de Vagas, sendo que estas instituições podem adotar

ainda outras políticas afirmativas próprias. Assim, em determinados cursos e/ou universidades podem haver três modalidades de vagas: ampla concorrência, reservadas de acordo com a Lei n. 12.711/2012 e destinadas às demais ações afirmativas próprias da instituição. O candidato deve, no momento da inscrição, optar por uma dessas modalidades, de acordo com seu perfil.

Dessa forma, durante a chamada regular do Sisu, o candidato com deficiência que optar por uma determinada modalidade de concorrência estará concorrendo apenas com os candidatos que tenham feito a mesma opção, e o sistema selecionará dentre eles, os que obtiveram as melhores notas no Enem. O Sisu faculta ainda às instituições a adoção de um bônus à nota do candidato como forma de ação afirmativa: “a instituição atribui uma pontuação extra (bônus), a ser acrescida à nota obtida no Enem pelo candidato. Nestes casos, o candidato beneficiado com a bonificação concorre com todos os demais inscritos em ampla concorrência” (SISTEMA..., 2019, [n.p.]).

O Enem é uma prova realizada pelo INEP cujos resultados possibilitam: a autoavaliação do candidato; a criação de referência nacional; o acesso a outros programas governamentais de financiamento ou apoio estudantil da educação superior; ser instrumento de seleção no mercado de trabalho; ser base para estudos e indicadores; além de ser “usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior” (INEP, 2018b, [n.p.]).

Nogueira et. al (2017, p. 3), ao abordar as promessas e os limites do Sisu, afirmaram a importância da articulação desse sistema de seleção com a Lei n. 12.711/12, e “a partir de 2016, quando se completou a fase de implementação dessa lei, pelo menos cinquenta por cento das vagas oferecidas pelo Sisu para cada curso, em cada instituição, passou a ser reservada para alunos que fizeram o Ensino Médio em escolas públicas”.

Por fim, estudadas as normativas que tangenciam o sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência e a modalidade de ingresso Sisu, resta problematizar estes dispositivos no contexto da biopolítica.

2.3. Sistema de Reserva de Vagas no Ensino Superior: estratégia biopolítica para a população com deficiência?

A análise do sistema de reserva de vagas para o acesso dos sujeitos com deficiência ao ensino superior está permeada de certa resistência social e argumentos contrários, tal como

ocorre com outras ações afirmativas (CABRAL, 2017; MIRANDA, 2010; NEVES, 2010). O tema é explosivo seja porque coloca a desigualdade social e a identidade nacional em evidência, seja porque interfere “no processo de seleção de uma instituição que ocupa um lugar simbolicamente importante na reprodução das elites do país” (NEVES, 2010, p. 27). Esse sistema é ainda “uma via de mão dupla”, pois de um lado estão os que defendem a democratização do ensino e do outro os que argumentam a exclusão de grupos que não fazem parte das minorias (CABRAL, 2017).

Algumas críticas consistem em indagar: quem seriam realmente os sujeitos beneficiados por estas medidas? Seria possível individualizar em penalizar ou beneficiar terceiros não responsáveis por tais práticas? (MADRUGA, 2013). Assim, Miranda (2010, p. 31) pontua que as críticas são relacionadas ora ao caráter universalistas destas políticas como forma de combater as disparidades, ora ao debate da ideologia de mérito:

Essa argumentação conjuga duas falácias: (a) a reserva de vagas não abole as formas de concorrência pelas vagas (concursos, por exemplo); (b) **a capacidade de um indivíduo não é um atributo biológico natural, e sua aquisição depende das condições sociais nas quais esse indivíduo se insere.** (grifamos)

Apesar das críticas e argumentos contrários a adoção das políticas de ações afirmativas de reserva de vagas em universidades, Cabral (2017, p. 376) alerta para “os riscos de o discurso da inclusão ser tangenciado pelo assistencialismo, discriminação, negação e esvaziamento do discurso da diferença”.

Acredita-se que o combate às desigualdades só é possível com a utilização de políticas que reconheçam as diferenças e que promovam a igualdade substancial do grupo marginalizado para que concorram em igualdade de condições na busca de uma vaga nas universidades públicas.

À guisa de problematização, buscar-se-á entender o sistema de reserva de vagas enquanto estratégia biopolítica, mas primeiro cumpre esclarecer que Michel Foucault não tratou da educação para falar de biopolítica (GADELHA, 2013), mas de um meio essencial de se exercer o poder sobre a população, de controlá-la, educá-la e de preparar esta massa de indivíduos para entrar no jogo econômico neoliberal.

Foucault (2008b), em *Nascimento da biopolítica*, preocupou-se em analisar a questão do liberalismo e do neoliberalismo alemão (ordoliberalismo), francês e norte-americano como cenário para se analisar as formas de governamentalidade desde o século XVIII e, nesta esteira, algumas ponderações se fazem importantes: será estudado o neoliberalismo mais

especificamente em sua forma norte-americana; este modelo apresenta-se de modo transversal no presente estudo, pois constitui-se como conjuntura histórico-econômica em que se adotam políticas estatais de governamentalidade; este “modelo econômico” não se trata de uma ideologia, mas de “um conjunto de práticas que constituem formas de vida cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 108).

Neste sentido Rech (2013, p. 38) afirma que:

[...] O neoliberalismo, pensado como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, dentre vários aspectos, visa à competitividade e a “diminuição” do Estado. Ele repassa a cada indivíduo a responsabilidade pela busca de alternativas que permitam a sua inserção na lógica do consumo e, com isso, objetiva o fortalecimento do mercado através do estímulo à competição (RECH, 2013, p. 38).

Lopes (2013) estabelece duas grandes regras que operam no “jogo” do neoliberalismo: manter-se sempre em atividade e incluir todos, mesmo que em diferentes níveis de participação. Manter-se em atividade significa estar em constante atividade com o “jogo” neoliberal, estar dentro desta dinâmica, o que demonstra articulação entre Estado e mercado, já que estes “[...] estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.” (LOPES, 2009, p. 110).

Já a inclusão de todos significa que todas as pessoas devem fazer parte deste “jogo”, mesmo que esta participação se dê em gradientes diferentes. Há então, três níveis de participação: ser educado em direção a entrar no jogo; permanecer no jogo; e desejar permanecer no jogo (LOPES, 2013). Sobre ser educado para entrar no jogo, Lopes (2013, p. 296) afirma que

[...] deve-se prover recursos mínimos para que todos possam entrar no jogo do mercado. Promessas de mudanças de status dentro das relações de consumo, articulada ao desejo de mudança de condição de vida, é fonte que mantém o Estado na parceria com o mercado e que mantém a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo.

O permanecer no jogo é importante porque mantém os sujeitos dentro do campo de ação do Estado. As políticas de inclusão educacional funcionam como dispositivo biopolítico de segurança, pois “ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado” (LOPES, 2009, p. 111).

Por sua vez, o desejar permanecer no jogo indica que as pessoas uma vez dentro do mercado, tendem a querer permanecer e que os outros permaneçam para que o fluxo se mantenha funcionando. Ou seja, para que o mercado se sustente, é necessário que pessoas façam parte dele com capacidade para produzir, consumir etc.

Isto abre a problematização de que a inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino superior não seja apenas uma preocupação por parte da sociedade ou do Estado no sentido de cuidado com o outro, mas no sentido de inclusão dessa população como mais uma “massa” para agregar valor dentro do jogo econômico, uma vez que a capacitação destas pessoas que antes eram tidas como “inúteis”, tornam-se úteis na cadeia produtiva e consumidora do neoliberalismo. Percebe-se que Estado e mercado são grande influenciadores no processo de educação da população.

Para o neoliberalismo norte-americano não é somente o estabelecimento dos preços que deve fazer parte da economia racional, mas devem ser levados em consideração os domínios não diretamente econômicos como família, educação, natalidade e saúde (CANDIOTTO, 2010).

O entrelaçamento entre a biopolítica e o neoliberalismo se dá na medida em que “os elementos econômicos assumem a supremacia, dando à biologia um novo registro. A genética é a via para mapear o interior dos corpos e lançá-los no mercado competitivo” (TÓTORA, 2011, p. 98). Assim, a vida, a natalidade, a saúde, a família e a educação não são acontecimentos aleatórios, alheios ao Estado, ao contrário, eles passam a ser alvo de políticas uma vez que possuem relação direta com a prosperidade econômica de determinada sociedade.

Nesse contexto, destaca-se o papel da estatística, por meio da qual é possível conhecer uma população, mapeá-la e traçar ações sobre ela. Foucault (2008c, p. 26) afirma que se trata de “simplesmente maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente, como o roubo, as doenças, sabendo perfeitamente que nunca serão suprimidos”. A estatística pode ser entendida como “um tipo de saber do Estado, o que faz com que o governo conheça as leis, as respeite e busque conhecimento acerca das diferentes esferas sociais” (RECH, 2013, p. 32). Assim, “[...] um dos interesses atuais da aplicação da genética às populações humanas é possibilitar reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo de sua existência” (FOUCAULT, 2008b, p. 313).

A estatística deixa de ser uma mera ferramenta administrativa monárquica e passa a funcionar como uma ciência fundamental de governo, capaz de estudar fenômenos como a

natalidade, mortalidade, endemia, epidemia, trabalho e riqueza, que perpassam o âmbito familiar (CANDIOTTO, 2010).

Importante mencionar que a população com deficiência passa a ser melhor estudada pelo Censo do IBGE a partir de 2010 (CANTORANI et al., 2015; IBGE, 2012; CABRAL, 2017), o que demonstra que antes disso não havia sensibilidade constatável acerca das deficiências. Ou seja, não havia o levantamento específico deste tipo de população e as práticas de ex/inclusão passam a ser articuladas a partir do esquadramento da vida destes sujeitos.

A corroborar com esse entendimento, o Projeto de Lei n. 2.995 de 2015 que deu origem à lei que inclui às pessoas com deficiência no ensino superior, afirma a estatística como forma de mapear a população, considerando-a de interesse do Estado:

E eles formam um contingente expressivo da população brasileira, como mostrou o Censo populacional do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em 2010, registrou a existência de quase 46 milhões de brasileiros - cerca de 24% da população, que declarou possuir pelo menos uma das deficiências investigadas (mental, motora, visual e auditiva), a maioria, mulheres, quando do levantamento nacional. (SENADO FEDERAL, 2015)

Neste sentido, Candiotto (2010, p. 39) afirma que a “população é objeto que o governante deverá levar em consideração no seu saber e nas suas observações, se ele quiser governar de maneira racional e refletida”. A população com deficiência é, portanto, por suas características específicas, objeto de saber e foco das ações do Estado no exercício da governamentalidade.

A universidade entra como importante fator neste processo estratégico, pois pode ser pensada sob a ótica foucaultiana como instituição capaz de sequestrar os corpos e exercer controle sobre os indivíduos. Veiga-Neto (2011a, p. 70) ressalta a figura da instituição como eficiente engrenagem no processo de disciplinar os indivíduos colocando-os dentro da norma: “entre as instituições de sequestro, a escola foi a que mais se mostrou produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, bem como na preparação de cada um para viver em sociedade”.

A partir desses pressupostos, a política de incluir as pessoas com deficiência no ensino superior por meio da reserva de vagas é pensada como uma forma de normalizar estes sujeitos, de colocá-los junto aos universitários ditos normais. Este grupo de pessoas, excluído em condições “normais” de concorrência no que tange seu acesso, é trazido para dentro das universidades por meio de um mecanismo, de um parâmetro, de uma política que funciona com uma norma.

No ensino superior temos a figura do Enem como processo seletivo em que se estabelece uma média, uma nota de corte²¹, em que os sujeitos são posicionados de acordo com suas “capacidades”, pois são chamados alunos que obtiveram as melhores notas. A partir deste entendimento é possível problematizar esse exame como uma média, uma norma capaz de in/excluir sujeitos. A política de reserva de vagas surge então como um mecanismo capaz de incluir essa população no ensino superior colocando-a dentro da norma, pois visa dar oportunidades àqueles que estão em situação de desvantagem estabelecidas pela média (vestibular/Enem) e, conseqüentemente normalizar os sujeitos.

Em suma, a figura do Enem e demais processos seletivos exerce uma função de norma, na medida em que se estabelece uma média: os que estão dentro da nota de corte são aprovados nos processos seletivos e, os que estão fora, reprovados. Nesse cenário, a reserva de vagas para pessoas com deficiência enquadra-se como processo normalizador, pois procura incluir, trazer para dentro das universidades as pessoas com deficiência. Percebe-se ainda que se parte da presunção de que as pessoas com deficiência não se enquadram na média da nota de corte, ou seja, são entendidas como anormais, necessitando de uma discriminação positiva para promover seu acesso, permanência e conclusão de seu percurso acadêmico nesse nível de ensino.

Nessa perspectiva, pode-se entender o sistema de reserva de vagas nos processos seletivos das universidades como uma estratégia governamental, biopolítica, que busca colocar os anormais (os que não se enquadram na média) dentro da norma, a fim de gerenciar e controlar essa população. Esse controle se dá por dispositivos disciplinares e por dispositivos de seguridade social, pois é mais vantajoso para o Estado manter esta massa de pessoas com deficiência dentro das instituições de sequestros dos corpos (universidades) para ministrar e injetar saberes, exercendo assim, o governo dessa população e controlando os riscos sociais.

Ademais, Gadelha (2013, p. 180) explica possíveis usos dos saberes humanos como uma forma de normalização, ou seja, de regulamentar o corpo-espécie da população:

[...] a pedagogia, a educação e a escola foram e ainda são frequentemente acionadas, como elementos auxiliares, complementares e às vezes até mesmo essenciais, para a viabilização de iniciativas, programas e/ou campanhas, que envolvam seja o

²¹ “Nota de corte é a nota mínima necessária para conseguir a aprovação em um processo seletivo. Em alguns vestibulares tradicionais, esta nota serve também para selecionar os candidatos que passarão para a segunda fase do processo de seleção. Ela é a nota mais baixa dentre o número de vagas oferecidas, ou seja, é a nota do último candidato aprovado”. Disponível em: <https://www.enemvirtual.com.br/o-que-e-a-nota-de-corte/>. Acesso em 03 de julho de 2018.

esclarecimento, a prevenção e outros cuidados com a saúde das massas, particularmente, da população infanto-juvenil (campanhas de vacinação, de higiene bucal, programas de nutrição infantil, de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, educação física, etc.), seja a instrumentalização para o mundo do trabalho (ensino técnico e profissionalizante) e, ainda, políticas voltadas para a segurança pública (serviços de auxílio na regularização da documentação, educação física, educação moral e cívica, campanhas de prevenção ao uso de drogas, de desarmamento, etc.).

Este pensamento leva a reforçar o entendimento da inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior como forma de normalização, controle e produção de corpos dóceis e governáveis, pois a inserção de determinados saberes (representados pelas disciplinas e matérias ministradas) nestas instituições molda a população que se quer governar. Por meio da educação é possível injetar saberes na população que se deseja moldar. Um exemplo dado por D’Araújo, citado por Gadelha (2013, p. 201) é a nacionalização do ensino, estratégia capaz de regulamentar aspectos cruciais da vida da população, controlada pelo Estado, onde há profundo controle dos currículos e das atividades desenvolvidas nas escolas: “a escola nacionalizada e monitorada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade”.

Nesta esteira, Santos e Klaus (2013, p. 62) afirmam:

[...] o sistema educacional terá de reconhecer a diversidade como uma fonte de riqueza para o convívio social e para a aprendizagem dos sujeitos (STOER; CORTESÃO, 2004) – em outras palavras, **reconhecer a inclusão como uma importante estratégia, tanto para o convívio social quanto para a aprendizagem de todos. Por isso, investe-se cada vez mais no cidadão, independentemente de suas deficiências. O cidadão é transformado em produtor-consumidor.** O que importa é que se torne um consumidor de produtos, de ideias, de informação. (grifamos).

Assim, a universidade atua como dispositivo disciplinar no jogo amplo da biopolítica, capaz de educar os sujeitos e prepará-los para o mercado de trabalho. É responsável por normalizar indivíduos com deficiência, formá-los para a vivência em sociedade, além de inseri-los no mercado de trabalho, apresentando-se como instrumento da racionalidade liberal.

O entendimento da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior por meio da estratégia biopolítica do sistema de reserva de vagas não significa a negação dos discursos acerca da reparação histórica, justiça distributiva e diversidade, mas a problematização de modo a considerar também o aspecto econômico como um dos vetores que movem esta política afirmativa.

Em síntese, essa estratégia de governo é pensada nesta dissertação como um instrumento essencial do Estado, ou seja, como uma estratégia biopolítica capaz de exercer o

controle sobre a população com deficiência. Isto porque a inclusão dessa massa nas universidades representa uma tentativa de torná-la útil aos anseios da sociedade neoliberal, uma vez que estas instituições são capazes de (con)formar sujeitos para entrar no mercado de trabalho, de formar sujeitos trabalhadores, consumidores e empresários de si.

CAPÍTULO 3

SISTEMA DE RESERVAS DE VAGAS PARA SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: ANÁLISE DOS EDITAIS DE PROCESSOS SELETIVOS

Este capítulo aborda os editais dos processos seletivos na modalidade de ingresso pelo Sisu das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro, a fim de problematizar como os discursos sobre os sujeitos com deficiência circulam nesses documentos. Destaca-se que as questões que envolvem os sujeitos constituem-se em elementos prioritários das análises foucaultianas, com ênfase em duas dimensões: de sujeito assujeitado por controle e dependência e por conhecimento de si mesmo (FOUCAULT, 2010).

Por meio desse exercício analítico, busca-se apreender quais sujeitos emergem dos discursos que circulam no *corpus* documental definido, pois os processos de subjetivação são formados por dispositivos que instauram verdades, permitem saberes, constituem a própria história e dão sentido à experiência humana.

Nessa análise discursiva, pretende-se problematizar os enunciados presentes nestes editais, pois eles carregam sentidos, transpassam diversos saberes e se modificam conforme épocas e lugares. Para Foucault, enunciado é sempre um acontecimento e,

Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que os suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (FOUCAULT, 2013, p. 31).

Isso porque, para além dos aspectos linguísticos, os enunciados são produzidos no bojo das relações de poder, como jogos estratégicos, de lutas e resistências (FOUCAULT, 2009). Além disso, o enunciado caracteriza-se como “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2013, p. 98).

Nessa perspectiva, após perscrutar o *corpus* documental eleito e, nesse processo, identificar enunciados que se repetiam e mantinham certa regularidade (FOUCAULT, 2013), foram elaboradas, *a posteriori*, unidades analíticas para a construção de reflexões críticas sobre o sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência no ensino superior.

Para tanto, inicialmente apresenta-se a contextualização do Centro-Oeste Brasileiro e das universidades federais ali instaladas, do contexto legal em que se inserem os editais dos

processos seletivos de ingresso via Sisu, para, posteriormente, fazer a análise propriamente dita desses documentos, quais sejam: dos termos de adesão²² de cada universidade da região dos anos de 2017, 2018 e 2019.

Na sequência, os dados são agrupados e analisados em três unidades analíticas, a saber: 1) a concepção adotada para identificar os sujeitos com deficiência; 2) a quantidade de vagas destinadas aos sujeitos com deficiência e os cursos para os quais estas vagas são destinadas; 3) os procedimentos para a comprovação da condição de sujeito com deficiência.

3.1. Apresentando o Cenário

A região Centro-Oeste do Brasil, formada por quatro unidades da federação (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), é dinâmica e se destaca economicamente pela expansão da agropecuária, com forte integração comercial. Todavia, conforme o Ministério da Integração Regional afirma, sofre com entraves de infraestrutura, principalmente nos transportes:

O excepcional desempenho da economia regional, contudo, não se expressa com a mesma intensidade nas condições de vida e nos indicadores sociais do Centro-Oeste, embora estes tenham melhorado continuamente e, via de regra, estejam acima da média nacional, exceto no saneamento básico. (MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL, 2007, p. 10)

[...] nos últimos anos, tem havido algumas mudanças importantes na organização econômica e social do Centro-Oeste; além disso, na própria Região amadurecem processos diferenciados, como alguma diversificação produtividade e agregação de valor às atividades agropecuárias, e busca de políticas públicas que ampliem os benefícios sociais do crescimento e que estabeleçam relações mais equilibradas com os ecossistemas regionais. (MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL, 2007 p.90)

No que tange as ações afirmativas, Anache (2013) afirma que esta região, em comparação às outras do Brasil, foi a que mais aderiu a essas políticas proporcionalmente ao número de universidades, mas o atendimento oferecido pelas instituições é recente e incipiente, indicando a necessidade de melhorias nas condições de permanência dos estudantes com deficiência. Do mesmo modo, indicam Nozu, Anache e Silva (2018, p. 1432) que as condições

²² Os editais dos processos seletivos das universidades federais do Centro-Oeste carregam o nome “termo de adesão” em virtude da portaria Normativa n. 21, de 5 de novembro de 2012 do MEC, que condiciona a participação das universidades ao Sisu mediante a assinatura deste termo, contendo todas as especificações exigidas (BRASIL, 2012c).

de permanência nas universidades federais do Centro-Oeste “requerem investimentos na infraestrutura, no currículo, em materiais acessíveis, no sistema de informação e na disponibilização e formação de profissionais (professores e técnicos administrativos.”.

Dea, Oliveira e Melo (2018, p 108), ao realizarem estudo sobre os núcleos de acessibilidade das universidades federais da região Centro-Oeste, evidenciaram a “adoção de reserva de vagas ou cotas para ampliação do acesso à Universidade, principalmente aos alunos egressos de escolas públicas [...]” como uma das sugestões dadas pelos coordenadores para melhoria e/ou fortalecimento destes núcleos a fim de garantir o acesso, a permanência e a conclusão da formação acadêmica com sucesso dos sujeitos com deficiência.

No Brasil, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), cerca de 23,9% da população brasileira considera-se em situação de deficiência. Desse total, 1.837.635 são pessoas de 15 anos ou mais de idade e 182.633 dizem possuir nível superior completo, representando 9,93%. Dentre essas pessoas com nível superior completo, 34.023 dizem possuir pelo menos um tipo de deficiência (18,62%). As deficiências investigadas foram: visual, auditiva, mental e motora e suas gradações, quais sejam: “tem alguma dificuldade em realizar”; “tem grande dificuldade”; e “não consegue realizar de modo algum” (IBGE, 2010).

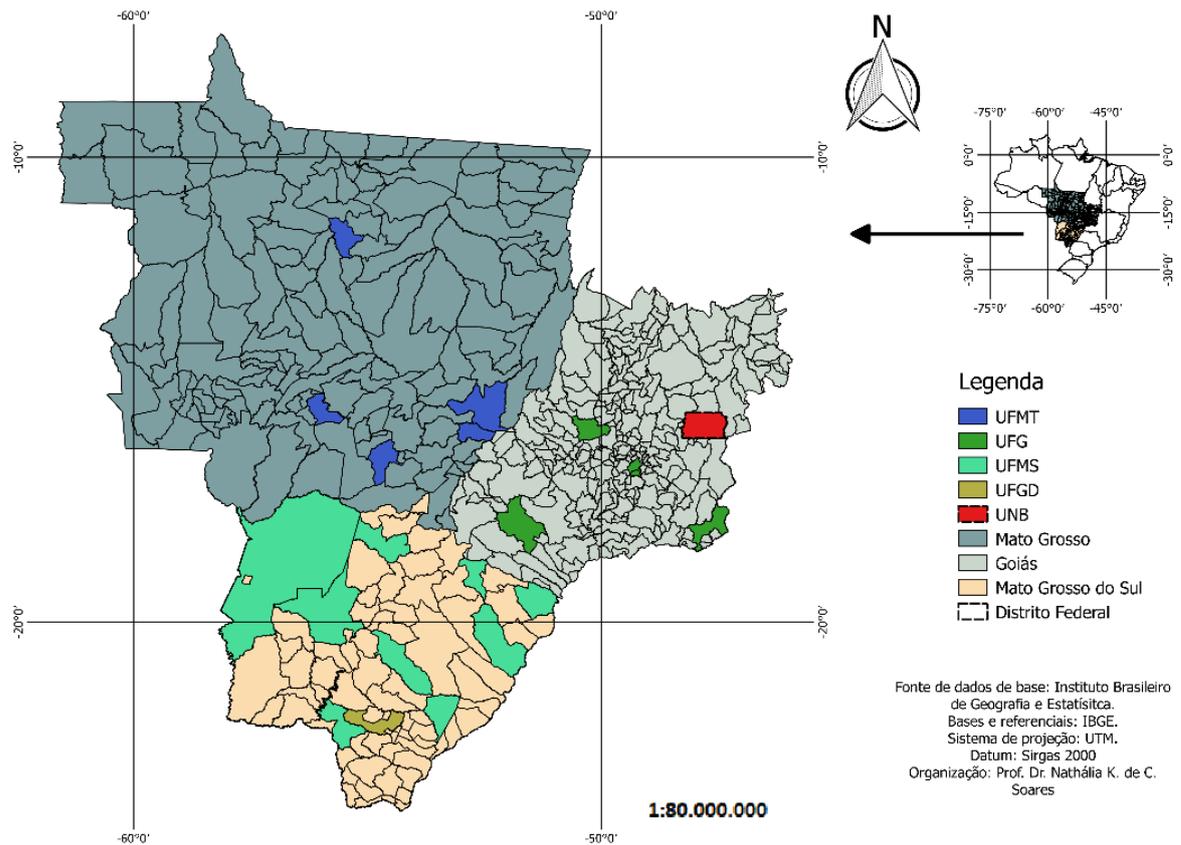
A região Centro-Oeste possui 14.058.94 de habitantes, sendo que 3.161.616 pessoas afirmam possuir pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a um percentual de 22,48% (IBGE, 2010). Ainda, há 10.616.983 pessoas de 15 anos ou mais de idade, sendo que 2.937.344 são pessoas com deficiência, ou seja, 27,66%. Importante ressaltar que, dentro deste grupo, 1.155.082 possuem nível superior completo, sendo 241.410 com deficiência (20,89%) e 913.549 com nenhuma das deficiências (79,0%) (IBGE, 2010).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017b), em 2016, as universidades federais do Centro-Oeste possuíam 908 estudantes com deficiência em cursos de graduação presenciais e à distância. Já em 2017, esse quadro número aumentou para 984 estudantes com deficiência (INEP, 2018b).

As universidades públicas federais atualmente situadas no Centro-Oeste são seis: o estado de Mato Grosso conta com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Mato Grosso do Sul abriga a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); no estado de Goiás localiza-se a Universidade Federal de Goiás (UFG); e no Distrito federal, a Universidade de Brasília (UnB). Todavia, serão analisados os editais dos processos seletivos de cinco das seis universidades, quais sejam: UFG, UnB, UFMS, UFMT e UFGD,

pesquisadas em ordem cronológica de criação. A UFR fica de fora da análise porque foi criada em 20 de março de 2018, por meio da Lei Federal n. 13.637, a partir do desmembramento do Campus Universitário de Rondonópolis da UFMT, não possuindo até o fechamento da pesquisa editais de processos seletivos para serem analisados, nem mesmo site oficial.

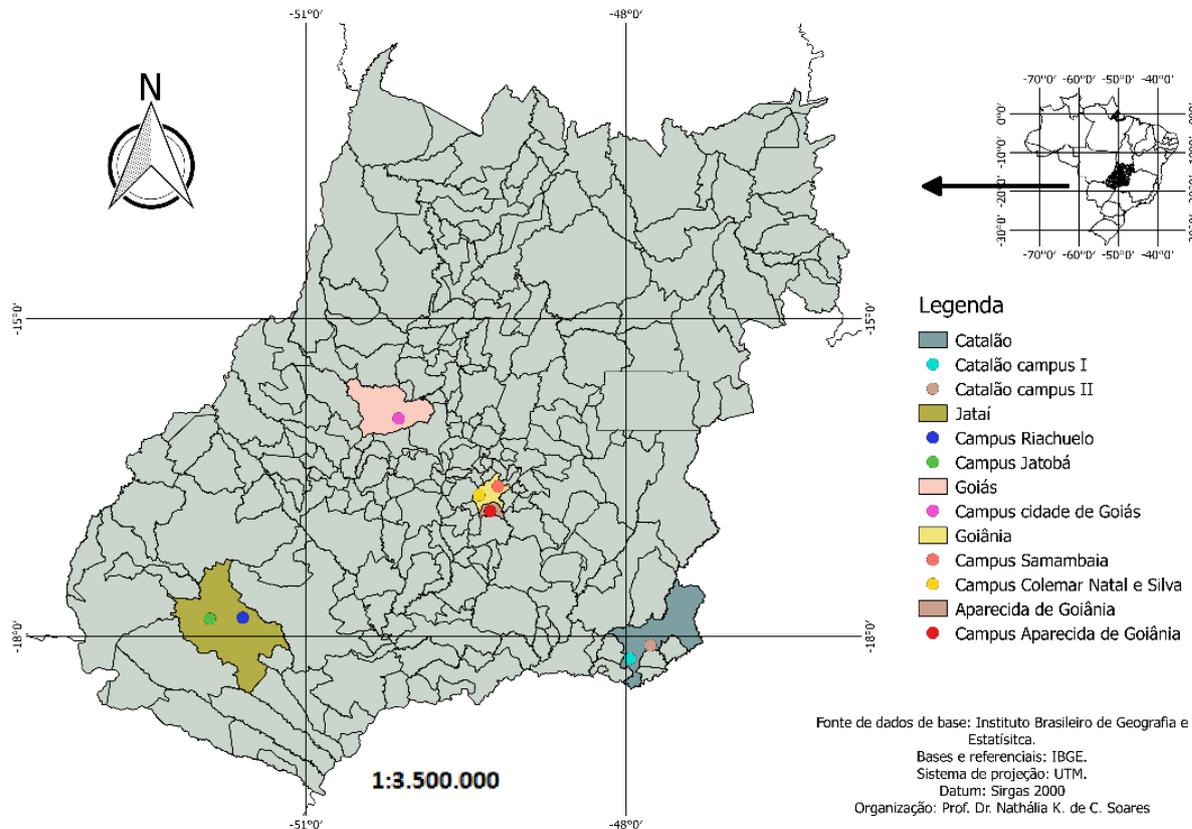
Figura 2. Universidades da região Centro-Oeste: UFG, UnB, UFMS, UFMT e UFGD



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália Soares (2019).

Na sequência, será brevemente contextualizada cada uma das universidades federais do Centro-Oeste que foram alvo da presente investigação.

Figura 3. Espacialização geográfica dos campus da UFG

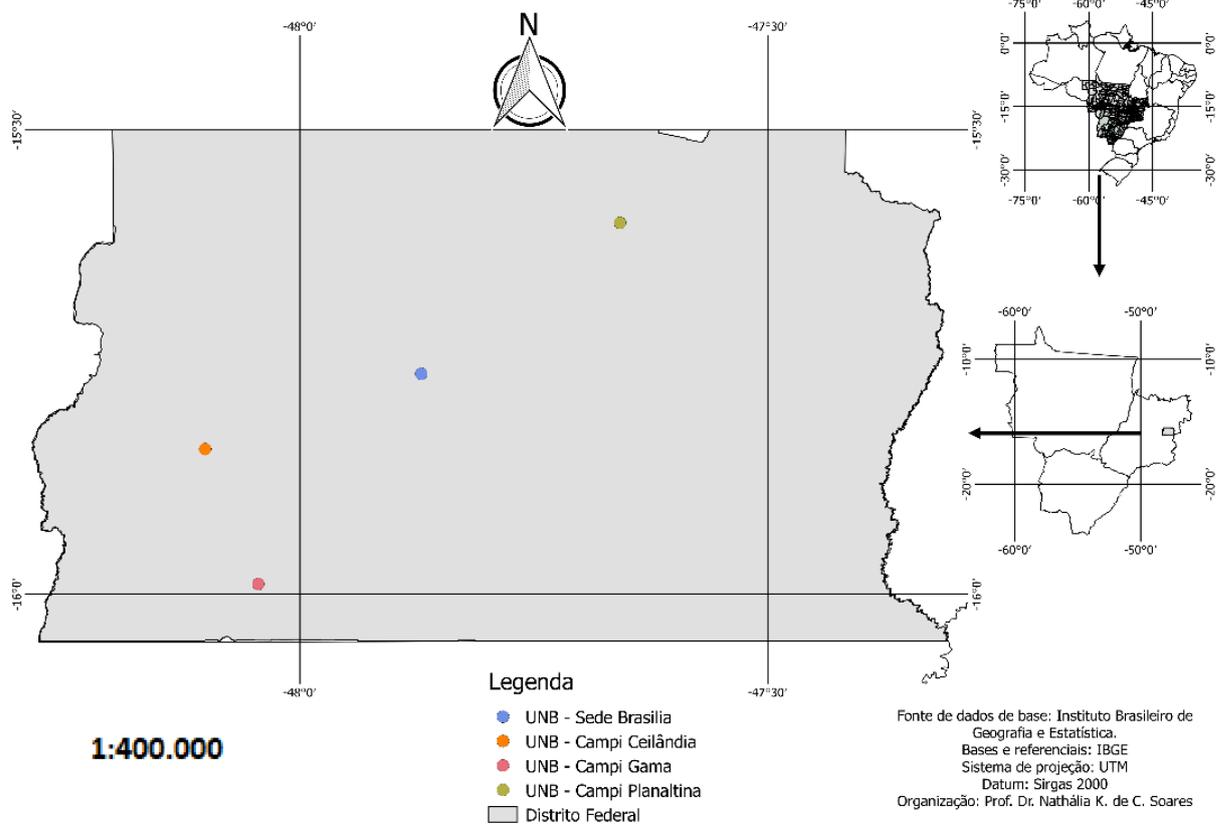


Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália Soares (2019).

A Universidade Federal de Goiás é uma autarquia federal, criada no dia 14 de dezembro de 1960 com a reunião de cinco escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina (UFG, 2019b). Atualmente possui regionais em Catalão, Jataí, Goiás e Goiânia, sendo que esta última possui três campus: Colemar Natal e Silva, Samambaia e Aparecida de Goiânia. Essa universidade possui a Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e criou em 2008 o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce), o qual tem como objetivo atender as demandas relacionadas à inclusão, permanência e aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Além disso, adota a Política de Acessibilidade, entendida como “um valor institucional que colabora para uma universidade plural que respeita a diversidade humana” (UFG, 2019c, [n.p.]), que está em consonância com as normativas mais importantes no que tange à proteção e garantia de direitos das pessoas com deficiência²³ (UFG, 2019c).

²³ As normas referidas na Política de Acessibilidade são: Constituição Federal/88, Aviso Circular n. 277/9, Decreto n. 3.956/01, Lei n. 10.436/02, Portaria n. 2.678/02, Portaria n. 3.284/03, ABNT NBR 9.050/04, Decreto n.

Figura 4. Espacialização geográfica dos campus da UnB

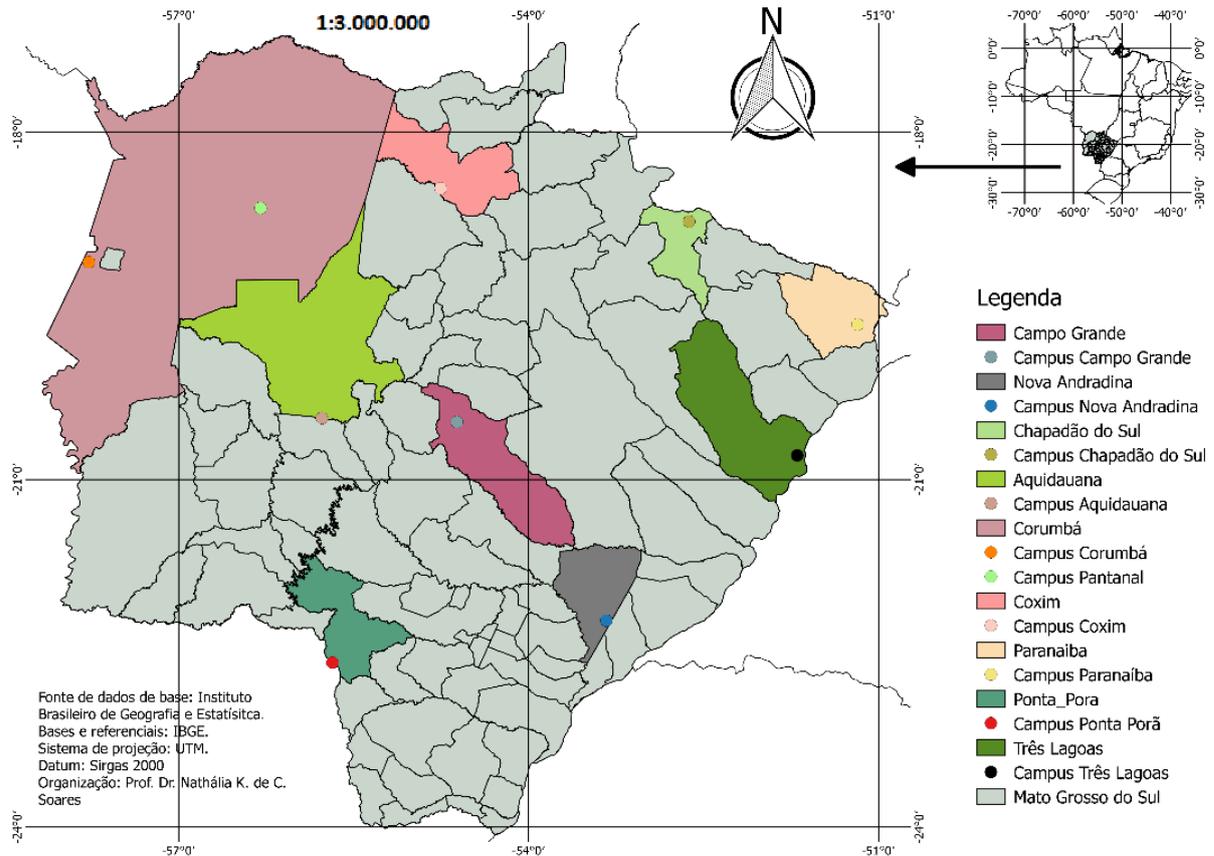


Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália Soares (2019).

A Universidade de Brasília, com sede em Brasília, no Distrito Federal, foi criada em 21 de abril de 1962 “com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país” (UNB, 2019b, [n.p.]). Possui campus em Brasília, Ceilândia, Gama e Planaltina e, no que tange à acessibilidade, conta com o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), criado em 1999:

A implantação do Programa foi orientada pelo marco legal da Constituição Federal, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e demais legislações, com o objetivo de proporcionar condições de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior. O PPNE tem o objetivo de estabelecer uma política permanente de atenção às pessoas com necessidades especiais na UnB e assegurar sua inclusão na vida acadêmica, por meio da garantia de igualdade de oportunidades e condições adequadas para o seu desenvolvimento na universidade (UNB, 2019b, [n.p.]).

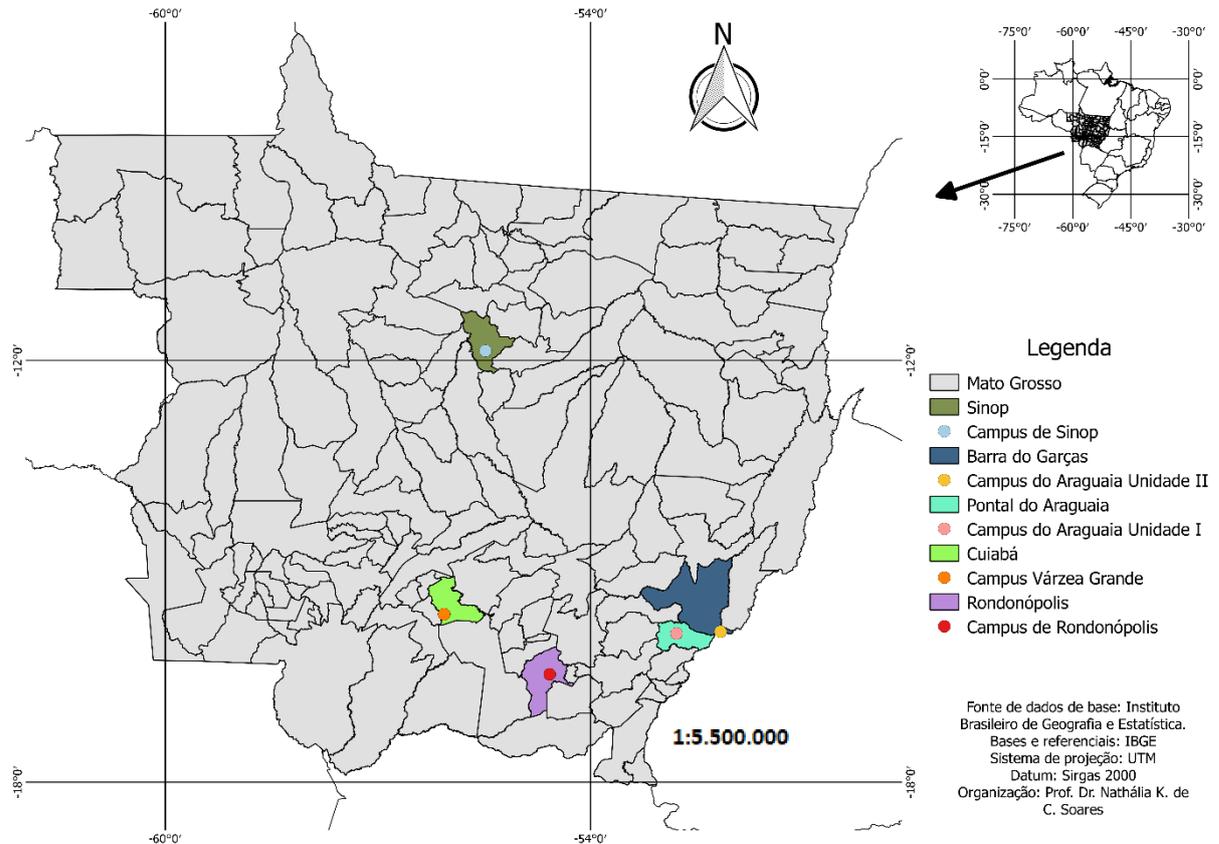
Figura 5. Espacialização geográfica dos campus da UFMS



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália Soares (2019).

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, localizada no estado de Mato Grosso do Sul, “teve sua origem em 1962, com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, na cidade de Campo Grande, que seria o embrião do ensino superior público no sul do então Estado de Mato Grosso” (UFMS, 2019b, [n.p.]). Além da sede em Campo Grande, a UFMS mantém campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, descentralizando o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento estadual. A Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES), traz a Seção de Acessibilidade como unidade responsável pela execução e acompanhamento da política de acessibilidade no âmbito da universidade (UFMS, 2019c).

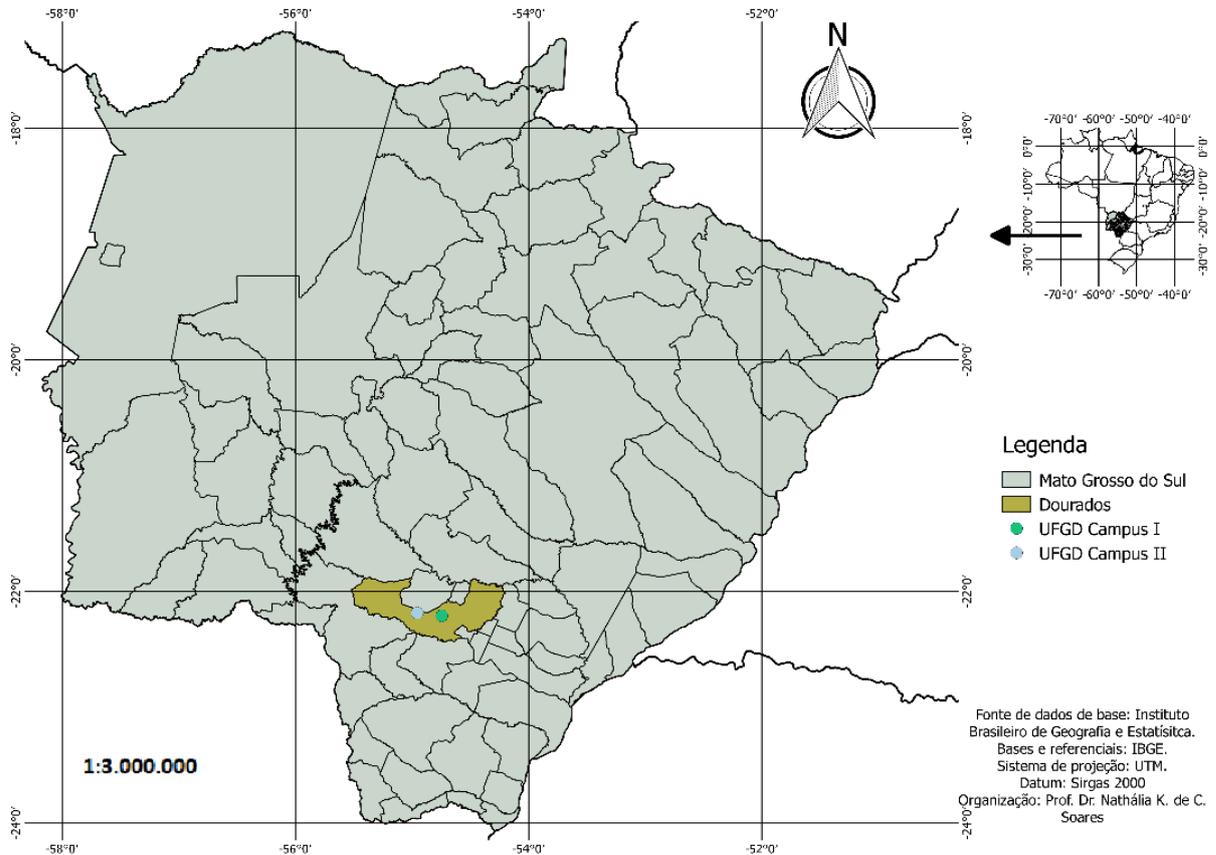
Figura 6. Espacialização geográfica dos campus da UFMT



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália Soares (2019).

A Universidade Federal de Mato Grosso, criada em 1970, possui sede em Cuiabá, no estado de Mato Grosso e campus nas cidades de Rondonópolis, Barra do Garças e Pontal do Araguaia (Campus do Araguaia), Sinop e Várzea Grande (UFMT, 2019b). Possui a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (Prae) e conta com o Programa de Apoio à Inclusão, que compreende a implementação e desenvolvimento de atividades de gestão e acompanhamento das ações afirmativas na política educacional e o desenvolvimento de ações para a implementação do Programa Incluir, o qual propõe garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (UFMT, 2019b).

Figura 7. Espacialização geográfica dos campus da UFGD



Fonte: elaborado pela geógrafa Nathália Soares (2019).

A Universidade Federal da Grande Dourados, situada na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, foi criada em 2005 em decorrência da grande demanda regional e do Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (UFGD, 2019b). Possui o Núcleo Multidisciplinar para Inclusão e Acessibilidade (NuMIAC), “órgão complementar à Reitoria visando a implementação organizacional de um serviço de orientação acadêmica e profissional a ser oferecido especificamente aos estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (UFGD, 2019c, [n.p.]).

Quadro 2. Panorama das Universidades Federais do Centro-Oeste

IFES	Data de criação	Campus	Órgão interno ou programa responsável pela acessibilidade	Vagas ofertadas no Sisu em 2017	Vagas ofertadas no Sisu em 2018	Vagas ofertadas no Sisu em 2019
UFG	1960	Samambaia; Colemar Natal e Silva; Aparecida de Goiânia.	SINAce	6.365	6.365	6.450
UnB	1962	Brasília; Ceilândia; Gama; Planaltina.	PPNE	1.988	1.988	1.988
UFMS	1962	Aquidauana; Chapadão do Sul, Coxim, Naviraí, Nova Andradina; Pantanal (Corumbá); Paranaíba, Ponta Porã; Três Lagoas; Cidade Universitária (Campo Grande)	PRONAES	4.575	3.674	3.646
UFMT	1970	Rondonópolis; Araguaia; Sinop; Várzea Grande.	PRAE	5.964	5.964	6.078
UFGD	2005	Dourados	NuMIAC	969	969	909

Fonte: elaboração própria (2019).

Os termos de adesão de 2017 das cinco universidades foram elaborados e assinados no início de dezembro de 2016, enquanto ainda não vigia a Lei n. 13.409/2016, a qual foi publicada no dia 29 de dezembro de 2016; diferentemente dos termos de adesão de 2018 (elaborados e assinados no final de 2017) e de 2019 (elaborados e assinados no final de 2018), quando a referida lei já estava em vigor. Também devem ser levadas em consideração neste cenário normativo, a Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, vigentes na elaboração de todos os editais analisados.

Em decorrência desse panorama, as universidades federais do Centro-Oeste devem, a partir de 29 de dezembro de 2016, reservar metade das vagas ofertadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, distribuídos entre autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, além de serem obrigadas a adotar medidas de acessibilidade nos processos seletivos para ingresso e permanência (BRASIL, 2016; INEP, 2015b).

As universidades que optarem pelo Sisu estão obrigadas a adotar o termo de adesão, documento responsável por especificar os cursos que serão oferecidos, a quantidade de vagas ofertadas, inclusive as vagas reservadas pela Lei n. 12.711/12 e os documentos necessários para matrícula. Todavia esse documento não dispõe sobre as condições de realização das provas, as quais ficam a cargo do edital do Enem.

O edital do Enem, por sua vez, dispõe sobre as especificações das realizações provas, quais sejam: as disposições preliminares; os objetivos; a estrutura do exame; a isenção da taxa de inscrição; a justificativa de ausência no Enem anterior; o recurso da solicitação de isenção da taxa de inscrição; os atendimentos; a inscrição; o pagamento da taxa de inscrição; a confirmação da inscrição; o local de realização do exame; os horários; a identificação do participante; as orientações para a realização das provas; as obrigações do participante; as eliminações; a correção das provas; os resultados; e as disposições finais (INEP, 2016; 2017a; 2017b).

É importante ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) dedica o artigo 30 à obrigatoriedade, por parte das instituições de ensino superior, em adotar medidas nos processos seletivos para ingresso e permanência de alunos (BRASIL, 2015b).²⁴ A previsão dessas medidas é importante, pois o sujeito com deficiência que optar por ingressar no ensino superior por meio do sistema de reserva de vagas necessita de condições acessíveis na realização das provas. De nada adianta oferecer uma política afirmativa que se quer inclusiva se as provas não forem acessíveis. Ademais, os exames de ingresso nas universidades são carregados de estigma histórico ao excluir determinadas populações:

O vestibular foi questionado e concebido como uma barreira ritualizada aos candidatos, sobretudo quando consideradas suas condições socioeconômicas e oportunidades de escolarização, somadas a outros diversos fatores como raça, etnia, deficiência, gênero, dentre outros. (CABRAL, 2018, p. 5)

Assim, o edital de Enem deve estar em consonância as medidas da LBI, uma vez que esta legislação possui o discurso de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015b).

²⁴ Art. 30. **Nos processos seletivos para ingresso** e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, **devem ser adotadas as seguintes medidas:** I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015) (grifamos)

É importante destacar que as provas são as mesmas para todos os candidatos, o que diferem são as condições de realização das provas, como a solicitação de auxílio ou recursos necessários, a dilação de tempo, a correção levando em consideração as singularidades linguísticas, dentre outras medidas previstas na LBI.

Por fim, o *corpus* documental dessa pesquisa delimita-se aos termos de adesão dos anos de 2017, 2018 e 2019 de cada universidade federal do Centro-Oeste, os quais se relacionam com os eixos analíticos: conceito de pessoa com deficiência, quantitativo de vagas reservadas e procedimentos previstos para a comprovação de pessoa com deficiência.

3.2. Reserva de Vagas: como os discursos circulam nos editais?

O sistema de reserva de vagas no Ensino Superior para os sujeitos com deficiência oriundos de escolas públicas constitui-se através das normativas vigentes e se materializa por meio dos editais dos processos seletivos, os quais (re)produzem discursos e enunciados capazes de subjetivar os sujeitos e formar procedimentos educacionais. Diante disso, cumpre estudar e problematizar como essas práticas discursivas e não discursivas circulam a partir destes dispositivos, traçando eixos de análises que vão desde o conceito adotado até o processo de matrícula.

3.2.1. Conceito de Sujeitos com Deficiência

Os termos de adesão das cinco universidades da região Centro-Oeste de 2017 não trouxeram o sistema de reserva de vagas para pessoas com deficiência, mas somente as chamadas “cotas sociais”, instituídas pela Lei n. 12.711/12, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, distribuídos entre autodeclarados pretos, pardos e indígenas, bem como não abordaram sobre a concepção de pessoa com deficiência.

Já em 2018 e 2019, os termos de adesão dispuseram sobre o sistema de reserva de vagas para os sujeitos com deficiência²⁵, trazendo o quantitativo de vagas ofertadas pelas instituições, mas não trouxeram expressamente o conceito adotado, abordando somente, dentre outros requisitos que serão analisados à frente, a exigência de laudo médico de acordo com a

²⁵ Com exceção da UFGD que em 2019 não trouxe a reserva de vagas para essa população.

CID 10 e com o Decreto n. 3298, de 20 de dezembro de 1999 para a realização da matrícula e comprovação das políticas de ações afirmativas.

Diante do cenário produzido pelos editais de 2018 e 2019 das universidades do Centro-Oeste Brasileiro, surgiram alguns questionamentos: quem eram os sujeitos com deficiência que podiam fazer *jus* a utilizar essa política afirmativa? Seriam os mesmos que podem solicitar o atendimento especializado nas provas no Enem²⁶? Seriam aqueles se enquadram no artigo 4º do Decreto n. 3.298/1999²⁷? Ou seriam os sujeitos previstos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência?²⁸ Destaca-se que a Lei n. 12.711/12 que trata do sistema de reserva de vagas também não traz a concepção de pessoa com deficiência.

A fim de estabelecer uma definição a ser utilizado pelo sistema de reserva de vagas, o MEC publicou a Portaria n. 1.117 no dia 1º de novembro de 2018 dispondo que as IES devem entender por pessoa com deficiência:

Art. 2º [...] VII - pessoa com deficiência, aquela que, consoante a Linha de Corte do Grupo de Washington, tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas; (BRASIL, 2018b).

Em seguida, o inciso VIII do mesmo artigo buscou esclarecer o que se entende por Linha de Corte do Grupo Washington:

²⁶ O edital do Enem, que dispõe sobre as condições de realizações das provas, dispõe sobre o atendimento especializado destinado a “pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia ou com outra condição especial” (INEP, 2016). Apesar de não aparecer a expressão “pessoa com deficiência”, essa população é abrangida no rol de sujeitos que podem solicitar esse atendimento especializado. É importante ressaltar ainda, que em 2017 e 2018 esses editais retiraram a expressão “com outra condição especial”.

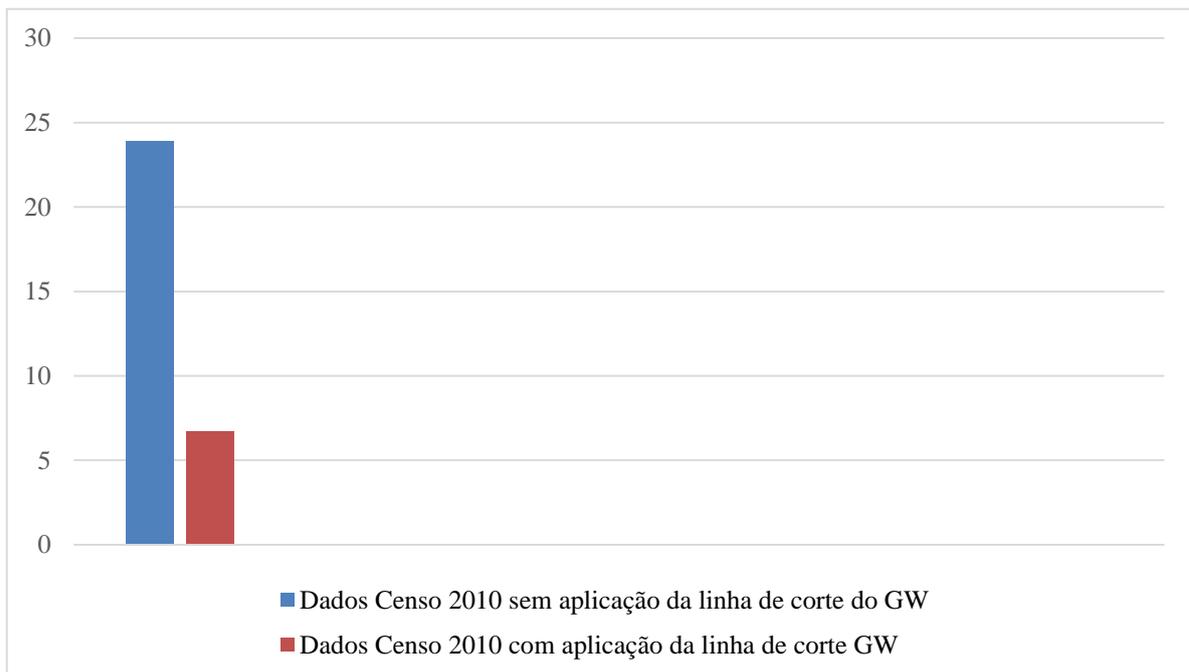
²⁷ Art. 4º. É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; IV - deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho; V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 1999)

²⁸ Art. 1º. [...] Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009a).

VIII - Linha de Corte do Grupo de Washington de Estatísticas sobre Deficiência, vinculado à Comissão de estatística da Organização das Nações Unidas - ONU, metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a produção de indicadores referentes às pessoas com deficiência, e que compreende os indivíduos que responderam ter "Muita dificuldade" ou "Não consegue de modo algum" em uma ou mais questões apresentadas no questionário do Censo 2010 referente ao tema, em consonância com o disposto no art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência." (NR) (BRASIL, 2018b)

Essa portaria identifica como pessoa com deficiência apenas os indivíduos que tenham muita dificuldade ou que não conseguem de modo algum executar às questões apresentadas no Censo de 2010, colocando a condição “consoante Linha do Grupo de Washington” no enquadramento desta população. Desta forma, a leitura acerca do quantitativo das pessoas com deficiência altera, pois o que antes representava 23,9% da população brasileira, agora representa 6,7% com a aplicação da linha de corte recomendada.

Gráfico 1. Proporção de pessoas com deficiência, com e sem aplicação da linha de corte Grupo de Washington – Brasil 2010



Legenda: GW – Grupo de Washington

Fonte: IBGE (2018, p. 5).

Essa normativa destaca a necessidade de se estabelecer a concepção de deficiência de acordo com parâmetros e recomendações internacionais, pois de acordo com a Nota Técnica 01/2018 do IBGE (2018, p. 2), a metodologia chamada de linha de corte do Grupo de Washington “busca padronizar e harmonizar definições, conceitos e metodologias de modo a garantir a comparabilidade das estatísticas entre diferentes países” e esclarece ainda que

Não se trata de uma correção dos números que foram divulgados. A presente nota técnica restringe-se ao aspecto analítico dos resultados, preservando integralmente a metodologia adotada pelo Censo Demográfico de 2010, o que se faz de acordo com as recomendações internacionais para o tema pessoas com deficiência, que estão em harmonia com o Estatuto das Pessoas com Deficiência, instituído pela Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (IBGE, 2018, p. 7).

Em que pese o esclarecimento do IBGE, o fato é que a adoção dos indicadores “muita dificuldade” ou “não consegue de modo algum” filtra ainda mais o sistema de reserva de vagas, pois restringe a quantidade de vagas ofertadas uma vez que, de acordo com o artigo 3º da Lei n. 12.711, o quantitativo a ser fixado é proporcional ao número de pessoas com deficiência na região segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012), além de destoar dos conceitos adotados pela LBI²⁹ e pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que não preveem essa condição.

A partir da instituição da Portaria n. 1.117 pelo MEC, é possível haver dois entendimentos quanto à autonomia das universidades em adotá-la ou não. Essa pesquisa perfilha o entendimento de que as instituições não gozam de autonomia absoluta, uma vez que o MEC, como órgão da administração federal direta com competência para instituir políticas nacionais de educação, tem o poder de balizar as ações das instituições educacionais em todo território nacional, de modo que as universidades acabam se vendo como sujeitos obrigados a se alinhar com suas políticas e recomendações.

Todavia é preciso sinalizar uma brecha quanto a ilegalidade da referida portaria: as portarias normativas do MEC são normas infralegais, situando-se na pirâmide hierárquica, delineada por Hans Kelsen (1998), como abaixo das normas constitucionais e das leis (respectivamente) e, por serem normas secundárias não podem contrariar normas primárias (leis) e nem têm o poder de gerar direitos e impor obrigações.

Como a Portaria n. 1.117 do MEC restringe o direito do grupo de pessoas com deficiência que não se enquadram no conceito determinado pela nova metodologia do Grupo de Corte de Washington a ingressar pelo sistema de reserva de vagas instituído pela Lei n. 13.409/2016, ela não precisa ser seguida pela instituição por vício de ilegalidade, pois caso contrário pode ser alvo de ações individuais ou até mesmo coletivas no âmbito jurídico.

²⁹ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Todavia, foi observado por meio da análise dos termos de adesão, que as universidades seguiram a nova metodologia imposta e restringiram a quantidade de vagas. Isso não impede que, caso a universidade se veja obrigada a seguir a linha de corte do Grupo de Washington, reserve vagas às pessoas com deficiência na ampla concorrência, como política própria de ação afirmativa (o que não ocorreu nos termos de adesões analisados).

3.2.2. *Quantitativo de Vagas Reservadas aos Sujeitos com Deficiência*

Essa pesquisa optou por utilizar a mesma nomenclatura adotada nos termos de adesão do Sisu das universidades estudadas para classificar a reserva de vagas prevista pela Lei n. 12.711/2012, quais sejam: AC, L1, L2, L5, L6, L9, L10, L13 e L14, sendo que estas quatro últimas (L9, L10, L13 e L14) são relacionadas às pessoas com deficiência (e adicionadas a partir da Lei n. 13.409/2016):

Quadro 3. Legenda do Sistema de Reserva de Vagas do Sisu

Total	Total de vagas ofertadas pelo Sisu
AC	Ampla Concorrência – Sisu
Lei n. 12.711	Total de vagas reservadas em decorrência da Lei n. 12.711/16, distribuído entre L1, L2, L3, L5, L6, L9, L10, L13 e L14.
L1	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L2	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L5	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L6	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n. 12.711/2012).
L9	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo <i>per capita</i> e que seja pessoa com deficiência.
L10	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário- mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar Preto, Pardo ou Indígena e que seja pessoa com deficiência.
L13	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário- mínimo <i>per capita</i> e que seja pessoa com deficiência.
L14	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário- mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar Preto, Pardo ou Indígena e que seja pessoa com deficiência.

Fonte: elaboração própria (2019) (grifamos)

Em 2017, os termos de adesão das cinco universidades da região Centro-Oeste não trouxeram o sistema de reserva de vagas para as pessoas com deficiência, mas somente as chamadas “cotas sociais” instituídas pela Lei n. 12.711/2012, conforme demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1. Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2017 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro:

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
UFG	6.365	3.173	3.192	644	992	624	932	0	0	0	0
UnB	1.988	874	1.010	198	323	177	312	0	0	0	0
UFMS	4.575	2.279	2.279	520	653	480	643	0	0	0	0
UFMT	5.964	2.960	3.004	538	991	522	953	0	0	0	0
UFGD	969	477	492	103	156	89	144	0	0	0	0

Fonte: elaboração própria (2019).

Todos os termos de adesão de 2017 das universidades do Centro-Oeste foram elaborados no início de dezembro de 2016, ou seja, quando ainda não havia a inclusão da população com deficiência, ocorrida no dia 28 de dezembro de 2016 pela Lei n. 13.409. Em virtude dessa não obrigatoriedade legal no período em que foram elaborados, as universidades não previram a reserva de vagas a esse público, mas tão somente para candidatos de escola pública distribuídos entre e autodeclarados preto, pardo ou indígena.

Em 2018, na vigência da Lei n. 13.409/2016, as cinco universidades da região reservaram vagas aos sujeitos com deficiência oriundos de escolas públicas, conforme demonstra o quantitativo a seguir:

Tabela 2. Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2018 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
UFG	6.365	3.173	3.192	641	866	619	225	150	219	140	216
UnB	1.988	874	1.010	171	234	164	225	27	89	13	87
UFMS	3.674	1.809	1.865	320	424	320	392	105	101	102	96
UFMT	5.964	2.960	3.004	45	767	406	732	123	224	116	221
UFGD	969	477	492	71	120	71	108	32	36	18	36

Fonte: elaboração própria (2019).

Dentre as vagas distribuídas entre os candidatos com deficiência de escola pública, tomou-se como exemplo a UFG, que reservou 20,68% para candidato com a variante renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, 30,20% para os sujeitos com baixa renda mais a condição preto, pardo ou indígena, 19, 31% para candidato com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo *per capita*, e 29,79% aos com renda superior que se autodeclararem preto, pardo ou indígena. Há, portanto, nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro, uma maior oferta aos que são triplamente vulneráveis (baixa renda + pessoa com deficiência + fator étnico racial).

Já em 2019, esse quantitativo reduziu na UFG, UnB, UFMS e UFMT em virtude da aplicação da linha de corte do Grupo de Washington, chegando a não haver reserva de vagas na UFGD:

Tabela 3. Quantitativo de vagas ofertadas nos termos de adesão de 2019 das universidades federais do Centro-Oeste Brasileiro

IFES	Total de vagas	AC	Lei 12.711.16	L1	L2	L5	L6	L9	L10	L13	L14
UFG	6.450	3.214	3.236	641	866	619	808	12	139	12	139
UnB	1.988	874	1.010	191	234	172	223	7	89	5	89
UFMS	3.646	1.796	1.950	357	461	452	428	65	61	65	61
UFMT	6.078	3.017	3.073	531	933	516	907	13	80	13	80
UFGD	909	447	462	97	147	82	136	0	0	0	0

Fonte: elaboração própria (2019).

Com base nos dados apresentados, a Tabela 4 traz um comparativo do total de vagas reservadas à pessoa com deficiência nos termos de adesão nas universidades federais do Centro-Oeste em 2017, 2018 e 2019, via Sisu.

Tabela 4. Total de vagas reservadas às pessoas com deficiência por universidade federal do Centro-Oeste Brasileiro no Sisu em 2017, 2018 e 2019.

IFES	2017	2018	2019
UFG	0	725	302
UnB	0	216	190
UFMS	0	404	252
UFMT	0	684	186
UFGD	0	122	0

Fonte: elaboração própria (2019).

O último censo apontou que o estado de Mato Grosso do Sul possui 2.449.024 habitantes, desses, 525.979 pessoas diziam ter pelo menos uma das deficiências investigadas,

representando 21,47% da população; Mato Grosso possui 3.035.122, sendo que 669.042 são pessoas com deficiência (22,04%); Goiás possui 6.003.788, sendo 1.392.790 com deficiência (23,19%); enquanto o Distrito Federal tem 2.570.160 habitantes, 573.805 com deficiência (22,32%) (IBGE, 2010).

Por meio da análise do quantitativo de vagas ofertados, em 2018 houve a reserva de vagas para as pessoas com deficiência na proporção respectiva dessa população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (2010), conforme demonstra a Tabela 5. Todavia, em 2019 esse percentual reduziu em razão da adesão a linha de corte do Grupo de Washington, chegando a não haver reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFGD.

Tabela 5. Comparativo entre o percentual reservado às pessoas com deficiência nos processos seletivos via Sisu em 2018 e 2019

IFES	Unidade da Federação	Percentual do último censo do IBGE	Percentual reservado às PcD em 2018	Percentual reservado às PcD em 2019
UFG	GO	23,19%	22,71%	9,33%
UnB	DF	22,32%	21,38%	18,81%
UFMS	MS	21,04%	21,66%	12,82%
UFMT	MT	22,04%	22,76%	6,05%
UFGD	MS	21,04%	24,76%	0%

Legenda: PcD – pessoas com deficiência
Fonte: elaboração própria (2019).

Os termos de adesão trazem um quadro geral de oferta de vagas, especificando o sistema de reserva por local e curso, por total no local (campus) e total da IES e, por meio dessa análise é possível verificar que em 2018 e 2019 não houve preferência de cursos em detrimento de outros, ou seja, a distribuição ocorreu de maneira equânime, havendo obediência ao artigo 3º da Lei n. 12.711/2012 que dispõe “as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno [...]” (BRASIL, 2012).

As relações de poder se encontram permeadas nas instituições quando se dá preferência a determinados cursos mais elitizados como de Medicina, Agronomia, Engenharia ou Direito. A seletividade segundo a área de conhecimento é outra faceta da desigualdade presente nas IES:

Pela grande seletividade social na porta de entrada, o status social do público varia fortemente segundo a área de conhecimento. A existência de um certo “mal-estar discente” foi relatada pelos estudantes de medicina, direito, agronomia e, em menor proporção, por alunos dos cursos de pedagogia, história, filosofia, letras e outros

menos concorridos, e que apresentam, portanto, menor grau de heterogeneidade. (ZAGO, 2006, p. 235)

Em 2011, por exemplo, Anache (2013) constatou que a UFG reservou 15 vagas para deficiência auditiva das 35 vagas existentes no curso de Letras. Do mesmo modo, a UFGD, no período de 2012 a 2017, recebeu 41 das 51 matrículas de alunos com deficiência auditiva ou surdez no curso de Letras Libras (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018). Nesse sentido a Lei n. 13.409/2016 é importante ao determinar a reserva de vagas em todos os cursos e turnos, distribuindo as vagas de maneira equânime.

3.2.3. Procedimentos para a Comprovação da Condição de Deficiência

Todos os termos de adesão das universidades federais do Centro-Oeste em 2017, 2018 e 2019 trouxeram em tópico intitulado “Documentos para matrícula e para comprovação das políticas de ações afirmativas” os requisitos que entendem necessários para a inscrição no sistema de reserva de vagas instituído pela Lei n. 12.711/2012. Como em 2017 não houve a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, somente são analisados os termos de adesão de 2018 e de 2019 quanto a este eixo temático.

A UFG, em 2018, trouxe como requisito obrigatório o laudo médico com formulário próprio previsto no site da instituição com as seguintes exigências:

- I - ser emitido no ano de 2017 ou de 2018;
- II - constar o nome e o número do documento de identificação do candidato bem como o nome, o número do registro no Conselho Regional de Medicina (CRM) e a assinatura do médico responsável pela emissão do laudo;
- III - descrever a espécie e o grau ou nível de deficiência, bem como sua provável causa, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doenças (CID 10);
- IV - constar, quando for o caso, a necessidade de uso de próteses ou adaptações;
- V - no caso de pessoa com deficiência auditiva ou surdo, o Laudo Médico deverá ser acompanhado do original do exame de audiometria recente, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU, acompanhado do relatório do otorrinolaringologista, informando se a perda auditiva do candidato é passível de alguma melhora com uso de prótese. Nos casos em que o relatório do otorrinolaringologista informar melhora da audição com o uso de prótese, o candidato deverá apresentar também exame de audiometria com o uso de prótese, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU;
- VI - no caso de pessoa com deficiência visual ou cega, o Laudo Médico deverá vir acompanhado do original do exame de acuidade visual em ambos os olhos (AO), patologia e campo visual recente, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU;
- VII - no caso de pessoa com deficiência intelectual, o Laudo Médico e/ou Laudo Psicológico deverá ser acompanhado do original do teste de avaliação cognitiva (intelectual), especificando o grau ou nível de funcionamento intelectual em relação

à média, emitido por médico psiquiatra ou por um psicólogo, respectivamente, realizado até 6 (seis) meses anteriores ao último dia das inscrições no SiSU; (UFG, 2018)

A análise desses requisitos é feita por comissão interdisciplinar realizada por meio de entrevista, por meio da qual o candidato pode apresentar documentação que julgar pertinente com o intuito de comprovar o seu enquadramento na condição de pessoa com deficiência (UFG, 2018), que emitirá um parecer conclusivo. Em 2019, as condições foram as mesmas, mas os prazos dos laudos passaram a ter validade de 12 meses, além de ter sido incluído especificação do laudo para o sujeito com transtorno do espectro autista (UFG, 2019a).

A UnB, em 2018 e 2019, exigiu a autodeclaração, a apresentação de laudo médico e a submissão à perícia médica formada por equipe multidisciplinar da instituição, enfatizando que o não cumprimento dos requisitos elencados (laudo fora do prazo, não enquadramento como pessoa com deficiência ou reprovação na perícia) retira o direito do candidato a concorrer nas vagas reservadas (UNB, 2018; 2019a).

Os termos de adesão da UFMS, tanto o de 2018 quanto o de 2019, exigem laudo médico e a autodeclaração. Todavia, quanto ao curso de educação física, esse laudo deve ser específico, devendo comprovar que o candidato aprovado e convocado encontra-se apto para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso, sendo que a data desse atestado não poderá ser anterior a mais de trinta dias da data da matrícula.

A UFMT exigiu em 2018 e 2019: laudo médico e sua análise por comissão específica, não dizendo sobre a composição ou funcionamento dessa comissão. Em 2018, exigiu que esse documento fosse elaborado por médico com Registro no CRM e Registro de Qualificação de Especialidade (RQE), sendo que este último requisito foi extinto no termo de adesão de 2019 (UFMT, 2018; 2019a).

O termo de adesão da UFGD de 2018 exigiu como condição apenas o laudo médico para comprovação da condição de pessoa com deficiência, não trazendo maiores especificações e, em 2019 não trouxe requisitos para a matrícula dessa população em virtude de não reservar vagas a essa categoria.

É importante ressaltar que as cinco universidades possuem como requisito o laudo médico balizado pela CID 10 e o enquadramento da deficiência no que dispõe o artigo 4º do Decreto n. 3.298/1999, todavia, algumas estabeleceram prazos diferenciados para esses laudos: a UFG, em 2018, exigiu que este documento fosse de 2017 ou 2018, mas os exames para surdos, pessoas com deficiência auditiva, visual e intelectual deveriam ter sido realizados seis meses antes ao último dia das inscrições no SisU, aumentando esse prazo em 2019 para 12 meses

(UFG, 2018; 2019a); a UnB (2018; 2019a) estabeleceu o que laudo e exame audiométrico deveriam ter sido realizados nos últimos 12 meses; a UFMS (2018; 2019a) dispôs sobre o prazo de 30 dias para o atestado médico exigido para matrícula no curso de Educação Física, não estabelecendo prazos para os laudos dos outros cursos; a UFMT (2018; 2019a) não estabeleceu prazo em 2018 e 2019; enquanto a UFGD estabeleceu o prazo máximo de 24 meses de emissão em 2018, sendo omissa quanto a essa população no ano seguinte (UFGD 2018; 2019a).

Com a finalidade de ilustrar e auxiliar o entendimento, foram elencados os principais requisitos exigidos pelas universidades no Quadro 3.

Quadro 4. Requisitos para comprovação da condição de pessoa com deficiência presentes nos termos de adesão do Sisu de 2018 e 2019 das Universidades Federais do Centro-Oeste.

IFES	REQUISITOS
UFG	Laudo médico; avaliação por comissão interdisciplinar; parecer decisivo da comissão; entrevista; documento que o candidato julgar necessário.
UnB	Declarar-se com deficiência; laudo médico; submeter-se à perícia médica oficial promovida por equipe multiprofissional de responsabilidade da Fundação Universidade de Brasília (FUB), formada por seis profissionais.
UFMS	Atestado médico de aptidão para o curso de educação física; laudo médico e autodeclaração.
UFMT	Laudo médico; avaliação por comissão específica.
UFGD	Laudo médico.

Fonte: elaboração própria (2019).

As comissões, chamadas neste trabalho de bancas de verificação, são compostas por um grupo de pessoas que analisam os documentos dos candidatos ao sistema de reserva de vagas (laudos médicos, exames etc.) e verificam se eles se enquadram como pessoa com deficiência para fazer *jus* a ingressar pelo sistema de reserva de vagas. A UFMS e a UFGD não mencionaram a existência dessa banca/comissão.

A UFG se difere das outras universidades ao mencionar a entrevista e documento que o candidato julgar pertinente como fatores determinantes no enquadramento do candidato como pessoa com deficiência:

4. Da Entrevista com candidatos com deficiência I. A análise das necessidades educacionais especiais ocorrerá na entrevista, no período e local de Matrícula presencial de cada Chamada. II. Durante a avaliação, o candidato poderá apresentar a documentação que julgar pertinente, com o intuito de comprovar o seu enquadramento na condição de Pessoa com Deficiência (UFG, 2018).

Por fim, chama atenção o fato de os termos de adesão da UFMS, tanto o de 2018 quanto o de 2019, possuírem a seguinte peculiaridade em relação aos outros editais: “atestado

médico que comprove que o candidato aprovado e convocado para o Curso de Educação Física, encontra-se apto para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso” (UFMS 2018; 2019a). Ou seja, se o sujeito que optar pelo curso de Educação Física tiver uma deficiência incompatível com as atividades do curso, ele está *a priori* e expressamente excluído desde sistema.

3.3. Problematizações sobre o Sujeito com Deficiência e a Educação Superior: o que diz o *corpus* documental?

Esta seção pretende retomar os principais resultados da pesquisa e problematizar as questões existentes nos termos de adesão das universidades analisadas, dialogando com a bibliografia da área e com o referencial foucaultiano.

Quanto ao conceito de sujeitos com deficiência, observou-se o predomínio da imprecisão conceitual capaz de indagar essa estratégia biopolítica face à margem de dubiedade em que são colocados os sujeitos, pois ora se amplia, outrora se restringe àqueles que podem ingressar nas universidades por meio dessa política de ação afirmativa.

Atenta à problemática da imprecisão conceitual, Anache (2013, p. 84) alerta que:

[...] é um dos dilemas a ser enfrentados pelas políticas de cotas, requerendo cuidados para analisarmos outros aspectos que agravam a condição do indivíduo que apresenta deficiência, pois muitos deles experimentaram ao longo da escolarização, dificuldades para aprender e, conseqüentemente, fracasso escolar, colocando-os em situação de desvantagem em relação aos demais alunos sem deficiência.

Diante desse cenário, qual é o sujeito com deficiência que pode ingressar nas universidades do Centro-Oeste Brasileiro por meio do sistema de reserva de vagas? Aquele que optar ingressar por esse sistema, antes de mais nada, deve ter acesso a uma prova de seleção justa e equânime, sendo que essa igualdade implica em trazer medidas desiguais como a dilação de tempo de prova, a disponibilização de recursos acessíveis e tecnologia assistiva, a correção levando em consideração as singularidades linguísticas, dentre outras medidas previstas na LBI. Atingida a média estabelecida pelo Enem, o sujeito tem de cumprir os requisitos previstos no termo de adesão da universidade pretendida e ao mesmo tempo apresentar muita dificuldade ou não conseguir de modo algum executar as tarefas determinadas pelo último Censo do IBGE.

A adoção dessa nova metodologia instituída pela Portaria n. 1.117/18 do MEC exclui deste sistema outros sujeitos que apresentam deficiência em menor grau. Porquê, então, essa

exclusão? Não seria uma forma de beneficiar alguns em detrimento de outros sob o discurso de que uns precisam mais da vaga do que outros em virtude do grau de deficiência? Não estaria se classificando mais uma vez os anormais dentro de uma escala em níveis de deficiência para fazer *jus* a garantia de direitos?

O enunciado “muita dificuldade” ou “não exerce de modo algum” atravessa unidades como frase ou disposição normativa, afirmando em outras palavras que “somente os sujeitos com muita deficiência” podem fazer ingressar por meio do sistema de reserva de vagas no ensino superior. Sobre a transversalidade dos enunciados, Foucault argumenta que:

[...] uma função de existência que pertence exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2013, p. 98)

São muitos os discursos que afirmam que algumas pessoas com deficiência necessitam de mais proteção que outras. Tsutsui (2014), por exemplo, ao estudar sobre o conceito de pessoa com deficiência afirma que a generalidade do conceito não pode ampliar o campo que inclui as pessoas com deficiência, pois não seria razoável que um sujeito com pouco grau de miopia, por exemplo, concorresse com outra pessoa cega.

Por que então, de acordo com os sujeitos que nomeiam, as pessoas com muita deficiência possuem mais direito do que outras no discurso da justiça de oportunidades? Como se desvencilhar das armadilhas do conceito de pessoa com deficiência diante desse espectro de normalidades frente aos direitos do grupo homogêneo mais heterogêneo que existe?

Não seria o sistema de reserva de vagas uma forma velada de produzir subjetividades com o discurso de garantia de direitos? Pois o conceito de pessoa com deficiência adotado é permeado por instabilidades, peculiaridades e interesses, e a não adoção de critérios mais precisos pode trazer à tona diversas interpretações, as quais têm o poder de classificar os sujeitos com deficiência, assim, dar a vaga para um significa negar para outro.

Os sujeitos são a todo momento colocados em relações de produção, de significação, e de poder muito complexas (FOUCAULT, 2010). O saber-poder de quem nomeia em face de quem é nomeado aplica-se

[...] à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. (FOUCAULT, 2010, p. 235)

É possível afirmar ainda que estes editais, enquanto produtores do ato de nomear, exercem o papel de norma, pois são capazes de posicionar os sujeitos dentro do espectro de normalidade. E mais, na definição da deficiência essa norma parte do anormal, estabelecendo o padrão aceitável que pode ingressar por meio do sistema de reserva de vagas, ou seja, diferencia duplamente os anormais, a diferença da diferença.

Para Foucault (2002, p. 176):

Medir em termos em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim, traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal [...]. A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*.

No mesmo sentido, Skliar (2006) afirma que as diferenças não podem ser classificadas como melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, pois marca mais duplamente o caráter negativo dessa identidade.

No que tange ao quantitativo de vagas reservadas, observou-se que os termos de adesão de 2017 não trouxeram vagas no Sisu aos sujeitos com deficiência em razão da não vigência da Lei n. 13.409/2016. Todavia, essas instituições poderiam ter adotado essa ação afirmativa nos anos anteriores como política própria e/ou em virtude dos precedentes em outras IES.

Isso problematiza uma lógica legalista, e não de preocupação com “o outro”, porque estas universidades poderiam ter abordado sobre a reserva de vagas nos anos anteriores, pois “quando se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista. Isso, na minha opinião, constitui uma metástase e não uma metamorfose educativa” (SKLIAR, 2006, p. 26). Logo, pensar a reserva de vagas trazida pela Lei n. 13.409/2016 como um avanço, uma metamorfose, mascara a obediência legal e a mecanicidade de um processo de inclusão (a metástase) sem levar em consideração o sujeito/aluno com deficiência.³⁰

O fato é que com a inclusão do enunciado “linha de Corte do Grupo de Washington”, pela Portaria normativa n. 1.117/2018 houve redução no percentual ofertado a este grupo de pessoas em 2019, pois o que em 2018 representava uma média de 23,9%, conforme verificado

³⁰ É importante considerar que não se está afirmando que não havia preocupação com a pessoa com deficiência antes da Lei n. 13.409/2016, pois havia/há outras questões muito além da reserva de vagas que tratam da acessibilidade e inclusão deste público na educação superior, como os vestibulares acessíveis, os núcleos de atendimento, as estruturas físicas, as adaptações curriculares, os materiais de apoio etc. Todavia, o ingresso dessas pessoas via sistema de reserva de vagas já era implantado em outras universidades e só foi firmemente implantando após o mandamento legal.

nas proporções de reserva de vagas das universidades, em 2019 reduziu para 6,9%, havendo nítida retirada de direitos desta população.

Quanto à comprovação de condição de pessoa com deficiência, observou-se que os sujeitos também emergem de imprecisões quanto ao que é exigido, pois cada universidade é competente para estabelecer seus requisitos de matrícula e, de fato esses divergiram entre as instituições estudadas, de modo são feitas problematizações quanto a cada requisito exigido a seguir.

Todas trouxeram discursivamente o laudo médico, balizado pela CID 10 e pelo Decreto n. 3.298/1999, como fator determinante e como condição *sine qua non* para a garantia do direito à educação, prevalecendo o modelo médico sobre o social, com maior enfoque no sujeito, negligenciando o meio social em que ele vive.

Nesse contexto, os sujeitos com deficiência são constituídos com base no saber médico, o qual exerce grande influência na caracterização da deficiência, e, conseqüentemente na questão do acesso à educação superior. Angelucci (2017, p. 175) afirma que “ao se organizar com base em categorias da saúde, quer consistentes, densas, consolidadas, quer não, a educação posiciona-se de maneira subordinada aos movimentos do campo da saúde”.

As exigências por laudos e diagnósticos médicos, inclusive especializados, demonstraram um excesso de medicalização, que acabam por balizar outras áreas que não são da saúde. Neste sentido, Bassani (2007, p. 184) problematiza que:

A vida social resume-se em submeter-se a terapias médicas, psiquiátricas, pedagógicas, psicológicas. Reivindicar tratamento se transforma em um dever político e o atestado médico, em um meio poderoso de controle social. A produção da saúde como mercadoria e de profissionais especializados para o seu tratamento contribui para a produção de uma sociedade na qual predomina a heteronomia.

Essas práticas de normalização presentes nos editais são capazes de construir subjetividades pois, “[...] mesmo que não tenhamos sido diagnosticados com, por exemplo, alguma forma de doença física ou mental, nossa constituição de nós mesmos como ‘saudáveis’ ocorre em e através de categorias amplas de normalidade que prevalecem dentro da nossa cultura” (TAYLOR, 2018, p. 226).

É preciso destacar ainda que o ritual da exigência de laudos médicos e das bancas de verificação podem ser problematizados como uma forma visível de exame, o qual, sob a ótica foucaultiana exerce poder disciplinador dos corpos, pois hierarquiza e normaliza. Para o Foucault, o exame: torna o exercício do poder visível; faz a individualidade entrar num campo documental, pois “coloca os indivíduos num campo de vigilância, situa-os igualmente numa

rede de escrita; envolve-os em todo um corpo de documentos que os captam e fixam” (FOUCAULT, 2002, p. 181); com todas as suas técnicas, faz do indivíduo um caso.

Chamou atenção a peculiaridade estabelecida pela UFMS para o sujeito com deficiência efetuar a matrícula no curso de Educação Física, o qual deve apresentar aptidão para o desenvolvimento das atividades concernentes ao curso. Essa exigência problematiza a imagem do corpo perfeito no discurso das ciências humanas, pois a exigência do corpo apto estigmatiza e encerra possibilidades aos sujeitos que almejam cursar essa graduação. Courtine (2013, p. 131), ao fazer a arqueologia de como os corpos eram percebidos entre a Idade Clássica e a Contemporânea observa que:

[...] os dispositivos não são simplesmente modos de classificação dos objetos do saber ou aparatos do exercício de um poder, mas eles são, além disso, instrumentos de produção do sujeito: é no termo deste processo de subjetivação que a monstruosidade poderá tornar-se moral, e que a anomalia acabará fazendo parte do catálogo de perversões.

O corpo perfeito é exigido de modo que se deixa o social de lado, o sujeito é o foco e é ele quem deve se adaptar ao meio e não o contrário, havendo mais uma vez a estigmatização dos anormais, das chagas do monstro humano ao inapto, pois as práticas institucionais que enunciam a normalidade para se cursar Educação Física, exclui o anormal e escancara o preconceito institucional.

O sistema de reserva de vagas não é via de acesso obrigatória aos sujeitos com deficiência, pois se trata de um direito individual atrelado à subjetividade de cada pessoa, assim como a autodeclaração (CABRAL; SANTOS, 2017), mas se optarem por essa política afirmativa para ingressar na UnB e na UFMS deverão se autodeclarar como “pessoa com deficiência”.

A autodeclaração configura um importante instrumento na identificação do público alvo da educação especial (PAEE), pois permite às instituições ativar suportes que atendam às necessidades desses sujeitos, e a sua ausência implica alguns desafios, tais como os sinalizados por Cabral e Santos (2017, p. 109):

- a) predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se autodeclararam, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade educacional especial;
- b) o processo de autodeclaração ainda dá espaço a possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes;

- c) quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares;
- d) os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas.

A autodeclaração presente no processo seletivo via sistema de reserva de vagas é importante para identificar o público com deficiência que ingressa nas universidades, permitindo acionar os mecanismos de apoio às necessidades educacionais específicas e fortalecer o movimento político da classe. Ao adotar a postura de se autodeclarar ou não como pessoa com deficiência, o sujeito assume uma postura ativa, crítica de que não é apenas constituído, mas de que também se constitui, caracterizando também um processo de confissão, identificando-se e se reconhecendo como tal (TAYLOR, 2018).

Notou-se, diante das análises, que a UnB foi a única universidade que mencionou a realização de uma entrevista com o candidato como condição para comprovação de pessoa com deficiência. Omote (2004), ao tratar da concepção interacionista da deficiência, a constitui com base em três atores: o ator, o juiz ou a audiência e as circunstâncias, sendo que o primeiro é o sujeito com deficiência, o segundo é quem julga e o que determina se um indivíduo será tratado como deficiente ou não, respectivamente, e o terceiro se refere ao contexto social, cultural, político e econômico em que a deficiência ocorre.

A entrevista possibilita, portanto, uma interação entre o sujeito com deficiência, quem julga e fatores temporal, espacial e socialmente determinados, ou seja, leva em consideração fatores externos (sociais) na definição da deficiência se aproximando mais da concepção social.

Quanto às bancas de verificação, nos editais da UFG, UnB e UFMT há a previsão de que é necessário que o candidato comprove sua condição de incapacidade decorrente da deficiência mediante uma análise de uma comissão interdisciplinar/específica para fazer *jus* às vagas reservadas. Todavia, não há maiores especificações, deixando os sujeitos na dúvida quanto composição dessas bancas e quanto aos critérios utilizados no enquadramento de pessoa com deficiência.

Os termos de adesão da UnB de 2018 e 2019 especificam um pouco mais do que as outras universidades quando dispõem que esta banca de verificação é uma perícia médica oficial promovida por equipe multiprofissional de responsabilidade da FUB, formada por seis profissionais. Entretanto, mais uma vez a incerteza e a dúvida prevalecem quanto a quem compõem essas bancas, deixando os sujeitos à mercê de possíveis interesses e interpretações

presentes nessas comissões, permeadas por relações de poder e saber. Quanto a essas relações, estão diretamente implicadas entre si, porque “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2002, p. 30).

Omote (1994, p. 71) sinalizou que

O conceito de deficiência verbalmente elaborado não corresponde necessariamente à interpretação que um juiz, profissional da educação ou da saúde, tem em mente como referência à respectiva deficiência. É aí que o estudioso da deficiência pode cair numa perigosa armadilha.

Desta forma, é tarefa primordial saber quais são as interpretações que o juiz tem das deficiências para compreender sua conduta frente às pessoas com deficiência (OMOTE, 1994). Por isso, é importante a escolha cuidadosa por parte das universidades de membros julgadores que efetivamente possam colaborar com uma avaliação criteriosa, evitando vieses estigmatizantes por parte dos membros dessas bancas.

Frente à essa problemática, e mesmo que não haja imparcialidades por parte destes juízes, não haveria uma legitimação de direitos submersa na concepção de poucos profissionais? Isso porque a concepção de pessoa com deficiência nunca foi tema pacífico, mesmo que o edital seja explícito quanto as condições para se enquadrar uma pessoa com deficiência.

Notou-se, portanto, quanto à comprovação de sujeito com deficiência, que os discursos presentes nos termos de adesão das universidades analisadas produzem sujeitos em um terreno arenoso, pois o mesmo sujeito impedido de se matricular na UFG em 2017, com um laudo médico realizado há oito meses antes do último dia das inscrições do Sisu, pode ingressar em 2018 (quando se amplia o prazo desse laudo para 12 meses); do mesmo modo, o sujeito que optar pelo curso de Educação Física na UFMS não é o mesmo que pode ingressar neste mesmo curso nas outras universidades; tudo isso porque estes sujeitos estão dentro relações de poderes muito complexas e microfísicas capazes de colocá-los dentro ou fora do sistema de reserva de vagas.

Não seria mais seguro então se a própria lei que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas dispusesse de forma mais objetiva quanto aos requisitos a serem exigidos pelas universidades quanto a comprovação de pessoa com deficiência? Como adotar critérios objetivos na definição de pessoa com deficiência e levar em conta as particularidades de cada caso?

Outro ponto que merece ser problematizado é que a condição de pessoa com deficiência por si só não implica no gozo do direito a entrar pelo sistema de reserva de vagas, porque a Lei n. 12.711/2012 estabelece também como requisito o candidato ser “oriundo de escola pública”, ou seja, não basta o sujeito se enquadrar na condição “com deficiência”, ele precisa sofrer dupla vulnerabilidade (deficiência + classe social).

Uzêda et. al. (2018) afirmam haver uma correlação cientificamente comprovada entre pobreza e deficiência, já que grande parte dessa população integra grupos marginalizados, e conseqüentemente pertencem a uma parcela historicamente excluída do ensino superior.

Estes fatores corroboram o entendimento deste sistema como estratégia biopolítica de governo em manejar os sujeitos com deficiência para dentro do jogo do neoliberalismo, pois é mais útil que essas pessoas se tornem produtivas e consumidoras.

É possível identificar um maior investimento em políticas para inclusão de pessoas com menores condições econômicas do que de qualquer outro grupo de sujeitos. Tal acontecimento mostra que o grande investimento do Estado nessa população é um meio de fazer a racionalidade econômica funcionar (PROVIN, 2013, p. 108).

É preciso ressaltar que os estudantes com deficiência por vezes não estão em situação de desigualdade social apenas por essa condição, mas também por condições socioeconômicas, de gênero, raça ou etnia, de modo que essa população pode ser vulnerável por diversos fatores (ANACHE, 2013).

Diante dos eixos de análises observados é possível notar um emaranhado de fatores que constituem o sistema de reserva de vagas e, conseqüentemente, os sujeitos com deficiência que dele se utilizam, mas é preciso estar alerta ao fato de que eles também assumem papel ativo diante desse processo de assujeitamento, ou seja, ao mesmo tempo em que são constituídos/subjectivados, suas lutas assumem papel ativo em meio ao contexto em que ocorrem. Isso porque a subjetividade é

[...] formada em e através de relações de poder. Não há instituições e normas emancipadoras que nos capacitem, por um lado, e instituições e normas opressivas ou normalizadoras que nos constringam, por outro; em vez disso, somos, simultaneamente capacitados e constringidos pelas mesmas instituições e normas [...] (TAYLOR, 2018, p. 221)

As próprias lutas dos sujeitos em ingressar pelo sistema de reserva de vagas visam o reconhecimento de um direito negado em virtude de uma verdade imposta e representam o exercício do que Foucault denomina de crítica nas práticas de si, pois

Se a governamentalidade é o “movimento através do qual os indivíduos são subjugados na realidade de uma prática social por meio de mecanismos de poder que

aderem a uma verdade”, a crítica funciona como o “movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de questionar a verdade quanto aos seus efeitos de poder e questionar o poder quanto aos seus discursos de verdade” (TAYLOR, 2018, p. 228).

Foucault (2010, p. 235) ensina que “Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a”. E o processo histórico das discussões sobre as concepções de deficiência até a definição a ser adotada no sistema de reserva de vagas está intrincado de relações de poder daquele que nomeia e do que é nomeado, havendo um processo de subjetivação dos que exercem o poder e dos que são subjetivados.

Os sujeitos se constituem através das práticas de si e ao mesmo tempo são constituídos (constrangidos) na medida em que são moldados por instituições como a família, a escola, a universidade, o MEC, bem como pelas “normas e valores mais gerais prevalecentes da sociedade da qual vivemos” (TAYLOR, 2018, p. 221).

Notou-se que as normas presentes nos editais dos processos seletivos, circulam entre o disciplinar e o regulamentador, se aplicam ao corpo ao mesmo tempo em que se aplicam à população com deficiência e permitem controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Por fim, é importante destacar que a ampliação das condições de acesso das pessoas com deficiência por meio do sistema de reserva de vagas não é suficiente para resolver as celeumas da inclusão deste público na educação superior, pois há outros entraves e mecanismos excludentes como a própria cultura universitária, as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, tecnológicas, programáticas, políticas e pedagógicas das IES (CABRAL, 2017; UZÊDA et. al., 2018)

Assim, essa política afirmativa se apresenta como um meio na busca do processo de inclusão e não como o fim em si mesmo, ela não é suficiente, mas possui extrema importância, pois “embora as leis não bastem para oportunizar ao universitário formar-se um profissional competente e apto a desempenhar suas funções na sociedade, elas são indispensáveis para nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas” (FERREIRA, 2007, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar Michel Foucault diante do imenso legado deixado fez com que esta pesquisadora se questionasse e problematizasse o que está posto sobre o sistema de reserva de vagas, instituído pela Lei n. 13.409/2016, desde as relações de poder e saber presente nos editais dos processos seletivos, os processos de subjetivação dos sujeitos, o controle dos corpos, a biopolítica e a inclusão educacional como prática de governamentalidade no estado neoliberal.

As concepções acerca da deficiência foram/são importantes na medida em que são capazes de produzir sujeitos de acordo com as práticas discursivas e não discursivas vigentes em determinados momentos históricos. A visão baseada no modelo médico, constitui sujeitos com deficiência responsabilizando-os por sua condição de deficiência, cujo foco central é a sujeito, que a todo momento deve ser diagnosticado e normalizado; a visão social traz o meio em que a pessoa vive como parte desse processo na constituição da deficiência, retirando a centralidade baseada unicamente no sujeito; enquanto a concepção biopsicossocial, extensão do modelo social, consiste em avaliar a deficiência com base em uma série de fatores, por uma equipe multiprofissional e disciplinar, conforme a área de atuação.

Quanto aos processos normalizadores, há um conjunto de reflexões que pode ser levantado sobre a norma: que exerce papel essencial na medida em que tem o poder de aproximar, homogeneizar ou colocar os anormais a uma distância administrada; todos estão sob seu manto, inclusive os anormais; age tanto no corpo-orgânico dos indivíduos quanto no corpo-espécie das populações (FOUCAULT, 1999). Nessa perspectiva, vários dispositivos podem ser problematizados como norma, como o caso das definições do conceito de deficiência trazidos nos editais dos processos seletivos, que ora incluem algumas pessoas com deficiência, outrora excluem, bem como a própria prova de seleção do Enem que estabelece uma média (nota de corte) incluindo os que são aprovados e excluindo os reprovados.

Os movimentos das práticas educacionais estudadas demonstram o processo histórico de lutas e mudanças na forma de lidar com os sujeitos com deficiência. Antes o sujeito tido como incapaz de aprender (segregação) passou a ser capaz desde que em instituições separadas (institucionalização), e mais, a dever estudar, sempre que possível, junto com os demais sujeitos sem deficiência (integração), e, atualmente, a educação é imperativo do Estado neoliberal, não havendo mais o que discutir sobre sua pertinência (inclusão). Nessa direção, a educação superior historicamente elitizada passa a abrir as portas para as pessoas com deficiência como estratégia biorregulamentadora para incluir essa população no jogo do mercado neoliberal.

Esse processo de normalização por meio da educação superior apresenta-se como ação biopolítica e disciplinar que leva em conta aspectos biológicos (da vida) para se controlar o corpo-espécie das populações, bem como o corpo-indivíduo dos sujeitos. A estatística e a universidade entram como importantes instrumentos no exercício dessa governamentalidade: a primeira para esquadrihar e medir a população que se deseja governamentalizar, e por isso, essa população passa a fazer parte dos censos do IBGE e da educação superior realizado pelo INEP; enquanto a segunda entra nesta engrenagem como importante instituição de sequestro, vigilância e exame dos indivíduos, e como produtora de subjetividades, pois por meio dela é possível injetar saberes e assujeitar os sujeitos.

O cenário econômico do neoliberalismo foi estudado por Foucault (2008b) como a forma de Estado Moderno em que as práticas de governamentalidade estão voltadas aos princípios de mercado. Assim, a família, a natalidade, a mortalidade, as doenças e as deficiências são fatores que influenciam a economia, merecendo especial atenção do Estado e por isso, os investimentos em dispositivos de segurança se tornam fundamentais.

Quanto às práticas de inclusão/exclusão, os sujeitos com deficiência, vistos como anormais, passam a ser submetidos a práticas normalizadoras. Eles deixam de ser mortos e ignorados pelo social e pelo Estado para serem incluídos em instituições disciplinares, havendo, portanto uma ressignificação nas práticas de exclusão. Além disso, ao estarem incluídos, os sujeitos com deficiência tornam-se alvo das ações do Estado, são mantidos a uma distância segura e tornam-se personagens (quiçá “eficientes”!) no jogo econômico do neoliberalismo como produtores e/ou consumidores, pois na racionalidade neoliberal, garantir condições de educação implica investimentos do Estado nos processos de subjetivação dos indivíduos.

No que tange à igualdade e à diferença, o sistema de reserva de vagas possui legitimidade uma vez que se constitui em ação com potencial de minimizar desigualdades e exclusões, sem mencionar que se constituem em políticas universais diferencialistas, pois buscam afirmar as diferenças. Todavia, é preciso ressaltar que outros fatores como culturais, institucionais, estruturais, materiais e humanos devem ser considerados no processo de inclusão da população com deficiência no ensino superior.

Os discursos que tangenciam a política de reserva de vagas ora são marcados pelo caráter reparador, por meio do qual as ações afirmativas aparecem para combater as formas institucionalizadas de discriminação e exclusão da população com deficiência no ensino superior; ora pautado na ideia de uma sociedade multicultural, na qual o respeito às diferenças imporia uma lógica de representatividade nas universidades públicas; outrora pelo discurso de justiça distributiva, que pretende dar oportunidades a grupos marginalizados. Apesar de todos

esses regimes que buscam instaurar verdades terem seu lugar nos argumentos favoráveis à instituição do sistema de reserva de vagas, a problematização da inclusão como estratégia biopolítica abre o campo de visão sobre esses discursos, pois insere os sujeitos com deficiência em um complexo sistema de relações políticas, sociais e econômicas, de modo que eles entrem nas universidades, sejam esquadrihados, normalizados e controlados em suas formas de agir, pensar, sentir e colocar-se diante de si mesmos.

Quanto a análise dos editais, pudemos perceber que os sujeitos com deficiência se encontram num terreno movediço diante do sistema de reserva de vagas nas universidades federais de Centro-Oeste Brasileiro, desde o conceito adotado para saber quem pode se utilizar desta política, que influencia no quantitativo a ser fixado pelas universidades, até o ato de matrícula que exige as mais variadas condições para ingresso por meio desse sistema.

O conceito adotado para definir quem são os sujeitos com deficiência que podem ingressar por meio da reserva de vagas faz parte de um processo permeado de instabilidades. A lei que incluiu essa população na política afirmativa não trouxe o conceito adotado, e somente no final de 2018 foi publicada a Portaria n 1.117 do MEC que definia quem seriam esses sujeitos. Todavia, a nova metodologia Grupo de Corte de Washington instituída por essa normativa com discurso de padronização e coadunação com os preceitos internacionais filtra ainda mais esse sistema ao impor a condição “muita dificuldade” ou “não consegue realizar de modo algum” as atividades, previstas no último Censo do IBGE (2010). Ela seleciona, num espectro de normalidade aqueles que estão no extremo (grau máximo) da anormalidade e exclui outros sujeitos com menor grau, diferenciando mais uma vez os anormais.

A comprovação de pessoa com deficiência variou de universidade para universidade de modo que o mesmo sujeito que pode ingressar por esse sistema em uma, não é o mesmo que pode ingressar em outra. Não seria mais prudente uma padronização a nível nacional quanto à documentação exigida para se utilizar dessa política? Mesmo ciente da lógica legalista que perdura nos assuntos de direitos humanos e da autonomia das universidades em instituir suas normas de funcionamento, a padronização dos requisitos de matrícula não geraria uma segurança jurídica à garantia desse direito?

Destaca-se o fato de o laudo médico ser presente e condição *sine qua non* em todo o processo seletivo do sistema de reserva de vagas, preponderando a concepção médica da deficiência e este saber como prática determinante desse processo de inclusão, deixando em suspenso a concepção social da deficiência dentro dessa dinâmica de diagnosticar se o sujeito se enquadra ou não no conceito de pessoa com deficiência.

No que tange às bancas de verificação, salienta-se a necessidade de cuidado na escolha dos membros e na especificação nos editais de como é sua composição e seu funcionamento, para dar maior segurança aos sujeitos e para se evitar possíveis interesses pessoais em negar a vaga para um e conceder a outro.

A entrevista com o candidato (audiência) é capaz de minimizar a medicalização do processo de inclusão ao considerar as particularidades de cada sujeito e o meio em que vivem, aproximando-se mais da concepção social da deficiência e interacionista. Todavia, deve-se tomar cuidado com a composição destas bancas e com possíveis arbitrariedades.

Os resultados obtidos acerca do quantitativo de vagas comprova que em 2017 não houve a reserva de vagas em virtude da não vigência da Lei n. 13.409/2016; em 2018 houve na proporção do número de pessoas com deficiência de acordo com o último Censo do IBGE de 2010; em 2019 essas vagas reduziram drasticamente em razão da linha de Grupo de Corte de Washington. Entende-se que portaria que institui essa metodologia é ilegal, uma vez que restringe os direitos de outros sujeitos a ingressar nessas instituições por meio da política afirmativa de reserva de vagas, sendo passível de questionamentos no âmbito jurídico.

O sistema de reserva de vagas constitui-se em um importante indutor de oportunidades de acesso da população com deficiência ao ensino superior, todavia é necessário maior clareza e melhor regulação das normativas e dos termos de adesão, de modo que os sujeitos sintam-se seguros a gozar desse direito. Do mesmo modo, é preciso avançar para outras questões com vistas à promoção da inclusão como a permanência e o sucesso acadêmico, além do enfrentamento de situações de vulnerabilidade, preconceito e discriminação presentes na cultura universitária.

Por fim, o presente trabalho abre um campo de possibilidades para se avançar na questão do sistema de reserva de vagas, seja para pensar no funcionamento dessa política levando-se em conta as diferenças dos sujeitos com deficiência, para denunciar a ilegalidade da portaria que estabelece a linha de corte do Grupo de Washington, ou para estudar seus desdobramentos nos termos de adesão de outras universidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. *Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações Sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários*. 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília, 2015.

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*, v.27, n.49, p. 299-312, maio/ago., 2014.

ANACHE, Alexandra Ayach; Deficientes e a educação no centro-oeste. In: ZIMERMAN, Arthur (Org.). *Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência*. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Sobre indefinições e estigmas – o que nos revela a permanência de categorias da saúde definindo o campo da educação. In: *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Sonia Lopes VICTOR, Alexandro Braga VIEIRA e Ivone Martins de OLIVEIRA (Orgs.). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, São Paulo, ano XI, n. 21, março, p. 160-173, 2001.

_____. *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica*. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. v. 1.

ARAÚJO, Eduardo Santana de. CIF: uma discussão sobre linearidade no modelo biopsicossocial. *Revista Fisioterapia e Saúde Funcional*. Fortaleza, p. 6-13, jan-jun, 2013.

BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai Dornelles. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana Enfermagem*. v. 18, n. 4, jul-ago, 2010.

BARBOSA, L. et al. Diversidade corporal e perícia médica: novos contornos da deficiência para o Benefício de Prestação Continuada. *Revista Textos & Contextos*. Porto Alegre v. 8 n.2 p. 377-390. jul./dez. 2009.

BARROS, José D' Assunção. *Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BASSANI, Elizabete. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. In.: *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Sonia Lopes VICTOR; Alexandro Braga VIEIRA; Ivone Martins de OLIVEIRA (Orgs.). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. *Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: um estudo com Pós-Graduandos*. 2015. 164 f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

BRASIL. *Decreto n. 65.810, de 8 de Dezembro de 1969*. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília: Presidência da República, 1969.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

_____. *Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1991.

_____. *Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996*. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

_____. *Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a.

_____. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001b.

_____. *Decreto n. 4.229, de 13 de maio de 2002*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a.

_____. *Decreto n. 4.377, de 13 de setembro de 2002*. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº89.460, de 20 de março de 1984. Brasília, DF: Presidência da República, 2002b.

_____. *Decreto nº 5.296 de 2 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Decreto 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: Presidência da República, 2009a.

_____. *Decreto 7.7037, de 21 de dezembro de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009b.

_____. *Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União, Brasília, ano 147, n. 18, seção 1, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>>. Acesso em: 7 jan. 2019.

_____. *Lei n. 12.711, de 29 de Agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2012a.

_____. *Portaria Normativa nº 18, de 11 de Outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, n. 199, seção 1, 15 de outubro de 2012b.

_____. *Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Diário Oficial da União, Brasília, ano 214, seção 1, 06 de novembro de 2012c.

_____. *Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*. SECADI/SESu, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em 25 de abril de 2018.

_____. *Portaria Normativa nº 19, de 6 de novembro de 2014*. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino, de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, que regulamenta o Sistema de Seleção Unificada.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado n. 46, de 2015*. Texto inicial. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Gabinete do Senador Cássio Cunha Lima, 2015a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119742>. Acesso em 31 de jul. de 2018.

_____. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015b.

_____. *Lei n. 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: Presidência da República, 2016.

_____. *Portaria Normativa Nº 9, de 5 de Maio de 2017*. Altera a Portaria Normativa MEC no 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC no 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 86, seção 1, 08 de maio de 2017.

_____. *Decreto Nº. 9.508, de 24 de setembro de 2018*. Reserva às pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. Brasília: Presidência da República, 2018a.

_____. *Portaria nº 1.117, de 1º de novembro de 2018*. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 212, seção 1, 05 de novembro de 2018b.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. *Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais*. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCar, 2013.

_____. Inclusão do público-alvo na Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. *Revista Educ.* PUC-Camp., Campinas, 22(3): 371-387, set./dez., 2017.

_____. Políticas de Ações Afirmativas, Pessoas com Deficiência e o Reconhecimento das Identidades e Diferenças no Ensino Superior Brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. vol. 26, n. 57, Abr. 2018.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Bruno Carvalho. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 11, p. 105-117. 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso? *Revista Educação e Fronteiras On-line*. v. 8, n. 23, p. 111-126, maio/ago 2018.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Formação de Professor e educação inclusiva: possibilidades de análise a partir da convenção sobre o direito das pessoas com deficiências. In: A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios. VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). Vitória, ES: EDUFES, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. *Filosofia Unisinos*. p. 33-43, jan/abr, 2010.

CANTORANI, José Roberto Herrera et al. A Dimensão da Deficiência e o Olhar a Respeito das Pessoas com Deficiência a Partir dos Recenseamentos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial Online*, Marília, v. 21, n. 1, p. 159-176, Jan.-Mar., 2015.

CARMO, Cláudio Márcio do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. N. 64, p. 201-223, ago., 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n64/0020-3874-rieb-64-0201.pdf>. Acesso em 11 de fev. de 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. *Pro-Posições*. v. 25, n. 2 (74). p. 103-120. Maio/ago. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>>. Acesso em 13 de jul. de 2018.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. A caixa de ferramentas de Foucault. In: *Teóricos e Teorias: presença na educação*. GESSER, Veronica; MOSTAFA, Solange Puntel (Orgs.). Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2008. p. 55-67.

CLAPP, Andréia. Ação Afirmativa no Ensino Superior: um estudo da política de Inserção de alunos oriundos de pré-vestibulares para negros e carentes, pré-vestibulares comunitários e lideranças comunitárias implementadas na PUC-RJ. *O Social em Questão*. Ano X, n. 15. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006. p. 45-67.

COSTA, Vanessa Pontes da. *Ensino superior, desigualdades e democratização: um estudo sobre a inserção dos estudantes ingressantes por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2014. 112 f. Dissertação (mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro, 2014.

CUNHA, Ana Clara Magalhães; LUZIO, Cristina Amélia; PAIVA CRUZ, Soraia Georgina Ferreira de. A arqueogenealogia como ferramenta de pesquisa no campo da Atenção Psicossocial. *Revista de Ciências Humanas*. v. 48, n. 2, p. 186-203, jul-dez 2014.

DARWICH, Mahmud. *A terra nos é estreita e outros poemas*. Tradução do árabe e análise de Paulo Daniel Farah. São Paulo: Edições BibliASP, 2009

DEA, Vanessa Helena Santana Dalla; OLIVEIRA, Ana Flavia Teodoro de Mendonça; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Uma análise do perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais da região centro-oeste. *Revista Educação Especial em Debate*. v. 2, n. 05, p. 96-113, jan./jun., 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822>>. Acesso em 11 de abr. de 2019.

DUARTE, André. *De Michel Foucault a Giorgio Agamben: a trajetória do conceito de biopolítica*. Janeiro de 2008. Disponível em <https://works.bepress.com/andre_duarte/17/>. Acesso em 23 de abr. de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas Públicas e reforma na educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. *Proposições*. Campinas, vol 15. n. 3, p. 91-115. set./dez., 2004. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>>. Acesso em 12 de jan. de 2019.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís de Figueirêdo. Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. In: SETUBAL et. al. (Orgs.). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em <<http://www.agapasm.com.br/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>>. Acesso em 19 de mar. de 2018.

FERNANDES, Claudemar Alves. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 13. n. 1, p. 43-60. abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em maio de 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Foucault. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 123-151.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Dits et écrits III*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008a, p. 243-276.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. (Coleção Tópicos).

_____. *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Trad: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARCEZ, Liliane; CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. *Pessoas com deficiência*. Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. Brasília, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HARRIS, Alison; ENFIELD, Sue. *Disability, Equality, and Human Rights. A Training Manual for Development and Humanitarian*. Oxfam. UK, 2003. Disponível em: http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/31341_rights.pdf. Acesso em 18 de jul. de 2018.

HEYES, Cressida J. Subjetividade e Poder. In: *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. TAYLOR, Dianna (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IBGE. *Censo demográfico 2010 - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. *Censo demográfico 2010 - Nota técnica n. 01/2018*. Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. 2018. Disponível em <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. 3. ed. Rio de Janeiro: LumenJuris, 2003.

INEP. *Edital nº 10, de 14 de abril de 2016. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 72, seção 3, 15 de abril de 2016.

_____. *Edital nº 13, de 7 de abril de 2017. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2017*. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 69, seção 3, 10 de abril de 2017a.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 22 de junho de 2018.

_____. *Edital n. 16, de 20 de março de 2018. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2018*. Diário Oficial da União, Brasília, ed. 55, seção 3, 21 de março de 2018b.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2017*. Brasília: Inep, 2018b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 4 de fev. de 2019.

_____. *Enem*. Página do participante. 2019. Disponível em <<https://enem.inep.gov.br/participante/#!/inicial>>. Acesso em 20 de mar. de 2019.

JANNUZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LARA, Luiz Fernando. A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência: Uma Visão Antropológica da Deficiência. *Revista Capital Científico Eletrônica (RCCe)*. vol. 11, n. 3, set./dez, 2013.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA et. al. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 87-108.

LEAL, Daniela. *Ações afirmativas à luz dos direitos humanos: uma premente busca à igualdade de gênero*. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/43862/acoes-afirmativas-a-luz-dos-direitos-humanos-uma-premente-busca-a-igualdade-de-genero>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LEI de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais já está em vigor. *Senado Federal*. Brasília, 05 jan. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/01/05/lei-de-cotas-para-pessoas-com-deficiencia-em-universidades-federais-ja-esta-em-vigor>>. Acesso em: 16 maio 2018.

LEITE, Lúcia Pereira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. *Psicologia USP*. 2018. vol. 29. n. 3, p. 432-441.

LISTA CID 10. *Medicina Net*. Disponível em <<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em 12 de março de 2019.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES et. al. (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

_____. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO et. al. (Orgs.). *Foucault: Filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2013.

_____. *Inclusão e Educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção “Temas & Educação”).

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*. v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LUIS, Margarita Antonia Villar. A disseminação do conhecimento científico: desafios e perspectivas. *SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas* (Ed. port.). maio-ago. 2011. 7(2):53-4. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/smad/v7n2/01.pdf>>. Acesso em 18 de out. de 2018.

MADRUGA, Sidney. *Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas*. São Paulo: Saraiva, 2013.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Incl. Soc.*, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: _____. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 11-27, 2010.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/eufemismo/>>. Acesso em 2 de mar. de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Incluir*. Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 16 de jan. de 2019.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL. *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Centro-Oeste (2007 – 2020)*. Superintendência do desenvolvimento do Centro-Oeste: Brasília, DF: 2007. Disponível em <<http://www.sudeco.gov.br/pdco>>. Acesso em 18 de maio de 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOREJÓN, Kizzy *O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul*. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Filosofia, Ciências e Letras). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

MORAIS, Ricardo Manoel de Oliveira. *Direito e Norma em Michel Foucault*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Mara. Descortinando horizontes em busca de uma educação para a autonomia na crise dos paradigmas modernos. In: *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.) Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/165/4/Educacao%20e%20contemporaneidade.pdf>>. Acesso em 17 de ago. de 2018.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. O contexto de emergência e de consolidação das políticas afirmativas na Universidade Federal de Sergipe. In: MARCON et. al. (Orgs.). *Ações*

Afirmativas e Políticas Inclusivas no Ensino Público Superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na universidade federal de minas gerais. *Educação em Revista*, n. 33. Belo Horizonte, 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>>. Acesso em 31 de jan. de 2019.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanoni; OLIVER, Fátima Corrêa. Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cad. Bras. Ter. Ocup.* v. 26, n. 4, p. 859-882. São Carlos, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. *Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas*. 2013. 241 f. Dissertação (mestrado em Educação). Dourados, MS: UFGD, 2013.

_____. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: *Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais*. NOZU, Washington Cesar Shoiti; LONGO, Marcelo Pereira; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (Orgs.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014. p 139-156.

_____. A luta pelos direitos das pessoas com deficiência. In: *Direitos Humanos e Cidadania*. Faculdades Integradas de Paranaíba. vol. 3. n. 1. jan./jun. Paranaíba, MS: Editora FIPAR, 2015.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira da; ANACHE, Alexandra Ayach. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435. Araraquara, 2018.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*. SP. Número Especial, 2018. p. 105-113.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 10(1), p. 59-74. 2004.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol. 1. ed. 2. p. 65-73. 1994.

_____. Perspectivas para a conceituação de deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol. 2. ed. 4. p. 127-135. 1996

PEC que padroniza referência a pessoas com deficiência na Constituição é aprovada em primeira votação. *Senado Federal*. Brasília, 12 de março de 2019. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/03/12/pec-que-padroniza-referencia-a>>

peessoas-com-deficiencia-na-constituicao-e-aprovada-em-primeira-votacao.> Acesso em 1º de abril de 2019.

PEREIRA, Raimundo José. *A deficiência, tendo como foco a condição de diferente, normal ou desviante*. 2006. 174 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2006.

PICCOLO, Gustavo Martins. Deficiência e Sociologia: aproximações possíveis. In: OLIVEIRA, Anna Augusta et. al. (Orgs.). *Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde*. Curitiba: CRV, 2018. p. 33-49.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as Constituições Brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez., 1999. p. 33-56.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 124, p. 48-49, jan.-abr. 2005.

PORTAL da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. *Perguntas Frequentes*. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes1>>. Acesso em 10 de jan. de 2019.

PROVIN, Priscila. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. In: FABRIS et. al. (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

RAWLS, John. *Uma teoria da Justiça*. Brasília, DF: Editora, UnB, 1971.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão como estratégia biopolítica. In: FABRIS et. al. (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, n. 33, p. 283-297, jul-set. 1996.

ROCHA, Heloisa de Paula Pessoa. *Políticas de cotas para ingresso das pessoas com deficiência nas universidades pública se sua consonância com os preceitos da Carta Magna*. 2011. 82 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2011.

ROSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROTHENBURG, Walter Claudius. Igualdade material e discriminação positiva: o princípio da isonomia. *Novos Estudos Jurídicos*. Vol. 13 - n. 2 - p. 77-92 / jul-dez 2008. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/32745-40386-1-PB.pdf>>. Acesso em 20 de mar. de 2019.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva. População com deficiência na Educação Superior: Panorâmica de uma Realidade. In: *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil: Caminhos e Desafios*. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 89-109.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS et. al. (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. *Ciência & Saúde Coletiva*. 21(10): 3007-3015, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3007.pdf>>. Acesso em out. de 2018.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, et. al. (Orgs.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SCOTT JUNIOR, Scott Valmôr. *Política de acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: desdobramentos jurídicos*. 2012. 128f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2012.

SENADO FEDERAL. *Projeto de Lei no 2.995, de 2015*. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1496235&filenome=Tramitacao-PL+2995/2015>. Acesso em 31 de jul. de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA et. al. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SISTEMA de seleção unificada. *Tire suas dúvidas*. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#sisu_e_prouni>. Acesso em 10 de mar. de 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, Davi (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; FERES JÚNIOR, João, Ação Afirmativa: Normatividade e Constitucionalidade. In: *Igualdade, Diferença e Direitos Humanos*. Org. Daniel Sarmento, Daniela Ikawa e Flávia Piovesan, 2. tiragem. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.

TAYLOR, Dianna. Poder, liberdade e subjetividade. In: *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. TAYLOR, Dianna (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TÓTORA, Silvana. Foucault: biopolítica e governamentalidade neoliberal. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, v. 37, n. 2, p. 81-100, dez. 2011.

TSUTSUI, Priscila Fialho. O novo conceito de pessoa com deficiência. *Conteúdo Jurídico*. 2014. Disponível em <<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,o-novo-conceito-de-pessoa-com-deficiencia,47458.html>>. Acesso em 10 de fev. de 2019.

UFG. *Termo de Adesão 1ª edição de 2017*. Universidade Federal de Goiás. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em <https://sisu.ufg.br/sistema/2017/editais/termo_de_adesao_2017.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

_____. *Termo de Adesão 1ª edição de 2018*. Universidade Federal de Goiás. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em <https://sisu.ufg.br/2017/sistema/2018/edital/termo_adesao_584_UFG_2018.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

_____. *Termo de Adesão 1ª edição de 2019*. Universidade Federal de Goiás. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019a. Disponível em <https://sisu.ufg.br/sistema/2019/anexos/ANEXO_I_TERMO_DE_ADESAO_1%C2%AA_E_DICAO_2019.pdf>. Acesso em 18 de mar. de 2019.

_____. *Apresentação UFG*. 2019b. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg>>. Acesso em 05 de dez. de 2019.

_____. *Acessibilidade*. 2019c. Disponível em <<https://accessibilidade.ufg.br/>>. Acesso em 09 de dez. de 2018.

_____. *Opções de Ingresso*. 2019d. Disponível em <<https://www.ufg.br/p/27530-opcoes-de-ingresso>>. Acesso em 07 de nov. de 2018.

UFGD. *Termo de adesão 1ª edição de 2017*. Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em <https://cs.ufgd.edu.br/download/89_1480704323981_termo_adesao4504.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2018*. Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em <https://cs.ufgd.edu.br/download/termo_adesao_SISU_2018.pdf>. Acesso em 05 de out. de 2018.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2019*. Universidade Federal da Grande Dourados. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019. Disponível em <https://cs.ufgd.edu.br/download/termo_adesao_4504_UFGD_2019.1.pdf>. Acesso em 18 de mar. de 2019.

_____. *Histórico Da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>>. Acesso em 12 de março de 2019b.

_____. *Núcleo Multidisciplinar para inclusão e acessibilidade*. Disponível em: <<https://www.ufgd.edu.br/setor/numiac/index>>. Acesso em 12 de março de 2019c.

UFMT. *Termo de adesão 1ª edição de 2017*. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em <http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com_k2&view=item&id=19:termo-de-adesao-1-edicao-de-2017&Itemid=319>. Acesso em 03 de out. de 2018.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2018*. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em <http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com_k2&view=item&id=188:termo-adesao-sisu-2018&Itemid=417>. Acesso em 03 de outubro de 2018.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2019*. Universidade Federal de Mato Grosso. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019a. Disponível em <http://www.ufmt.br/ingresso/index.php?option=com_k2&view=item&id=315:termo-adesao-sisu-2019&Itemid=461>. Acesso em 18 de março de 2019.

_____. *A UFMT*. 2019b. Disponível em <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/812>>. Acesso em 12 de março de 2019.

UFMS. *Termo de adesão 1ª edição de 2017*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: <<https://www.concursos.ufms.br/front/news/view/1508>>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2018*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: <<http://concursos.ufms.br/front/news/view/1787>>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2019*. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019a. Disponível em: <https://ingresso.ufms.br/files/2018/12/sisu2019v_termo_adesao.pdf>. Acesso em 18 de mar. de 2019.

_____. *Histórico*. 2019b. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/historico/>>. Acesso em 12 de março de 2019.

_____. *Acessibilidade*. 2019c. Disponível em <<https://proaes.ufms.br/coordenadorias/cdpi/acoes-afirmativas/secao-de-acessibilidade/>>. Acesso em 12 de março de 2019.

UNB. *Termo de adesão 1ª edição de 2017*. Universidade de Brasília. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2017. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_17_1/arquivos/TERMO_DE_ADESAO.PDF>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2018*. Universidade de Brasília. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2018. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_18_1/arquivos/UNB_ACESSOSISU_18_1_TERMO_DE_ADESAO.PDF>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

_____. *Termo de adesão 1ª edição de 2019*. Universidade de Brasília. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Superior, 2019a. Disponível em:

<http://www.cespe.unb.br/vestibular/ACESSOSISU_19_1/arquivos/TERMO_ADESAO_SISU_2019_1.PDF>. Acesso em 18 de mar. de 2019.

_____. *História*. 2019b. Disponível em:< <http://www.unb.br/a-unb/historia>>. Acesso em 12 de mar. de 2019.

_____. *Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais*. 2019c. Disponível em <<http://www.ppne.unb.br/>>. Acesso em 30 de jul. de 2018

UNESCO. *World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and action*. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>>. Acesso em ago. de 2018.

UZÊDA et. al. (Re)construção inclusiva da universidade federal da bahia: lbi e implementação de cotas para pcd's. In: *Anais do II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: educação inclusiva e as políticas de acesso e permanência no ensino superior* [recurso eletrônico]. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; PESSOA, Carina Santos (Orgs.). Natal: SEDIS-UFRN, 2018. p. 714-730

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

_____. Incluir para excluir. In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida. *As (im)possibilidades da inclusão na educação superior*. 2011. 167 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Guarapuava, 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.