

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CASSIANO ROBERTO FERREIRA JULIÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
DAS ESTRATÉGIAS DA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS
INCLUSIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

CASSIANO ROBERTO FERREIRA JULIÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
DAS ESTRATÉGIAS DA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS
INCLUSIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Luiz Ismael Pereira

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

J94p
2022

Julião, Cassiano Roberto Ferreira, 1990-

Políticas públicas de inclusão na educação superior: análise das estratégias da unidade interdisciplinar de políticas inclusivas da Universidade Federal de Viçosa / Cassiano Roberto Ferreira Julião. – Viçosa, MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (127 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Luiz Ismael Pereira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Administração e Contabilidade, 2022.

Referências bibliográficas: f. 108-124.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.458>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Políticas públicas. 2. Inclusão escolar - Política governamental. 3. Pessoas com deficiência. 4. Ensino superior. 5. Projeto de acessibilidade para estudantes com deficiência. I. Pereira, Luiz Ismael, 1984-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 379.118

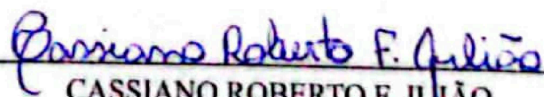
CASSIANO ROBERTO FERREIRA JULIÃO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE
DAS ESTRATÉGIAS DA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS
INCLUSIVAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 17 de maio de 2022.

Assentimento:


CASSIANO ROBERTO F. JULIÃO
Autor


LUIZ ISMAEL PEREIRA
Orientador

*À minha amada mãe **Maria de Fátima** e à minha amada esposa,
Vytória: razão da minha existência!*
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da caminhada aprendemos que sozinhos não chegamos a lugar algum. É por meio desse entendimento que sou grato à todos que colaboraram para que chegasse até aqui.

A Deus em primeiro lugar, autor e consumidor da minha fé! Aquele que segurou em minhas mãos durante todo esse período, sem o qual eu jamais chegaria até aqui.

À minha esposa e companheira de vida Vycória, por me apoiar incondicionalmente, auxiliar, compreender minha ausência ao dormir, estar ao meu lado nos momentos de angústia, incertezas e sofrimentos, por me ensinar o verdadeiro significado do verbo amar.

À minha mãe Maria de Fátima, por sonhar esse sonho comigo, interceder a Deus por mim e sempre me afirmar que no fim eu conseguiria. Mãe, essa vitória é sua!

Um agradecimento especial ao meu orientador Luiz Ismael, que acredito que não foi por acaso que caí “de paraquedas” em suas mãos como orientando, creio que para tudo há um propósito debaixo dos céus! Obrigado pela confiança e profissionalismo!

Aos meus colegas de turma que espero um dia encontrar pessoalmente: Dany Souza, Camila Leonel, Nathália Pereira e Alvinho Amaral, sem palavras para agradecê-los por tudo e por tanto!

Às amigas Bárbara Negrini, Cristina Aguiar e Isabela Bujato pelo apoio incessante e por me socorrerem sempre que necessário!

À Universidade Federal de Viçosa, em especial ao PPGADM-UFV, por todo acolhimento em um período tão atípico.

Aos professores Vinicius e Ilzver, pelas correções e apontamentos para aprimoramento da pesquisa. Obrigado por aceitarem o convite em participarem da banca e saibam que vocês são fonte de inspiração profissional. Muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado e financiado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

A todos citados e as demais pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização desse sonho, **serei eternamente grato!**

“Mas como está escrito: aquilo que o olho não viu, o ouvido não ouviu, nem jamais penetrou ao coração do homem é o que Deus tem preparado para aqueles que o amam.”

(1Co 2:9)

RESUMO

JULIÃO, Cassiano Roberto Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2022. **Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior: análise das estratégias da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa.** Orientador: Luiz Ismael Pereira.

Este estudo objetiva compreender a implementação de estratégias institucionais para a promoção de políticas de inclusão na universidade pública brasileira. Para atender a essa finalidade, elegeu-se como recorte empírico a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas, da Universidade Federal de Viçosa, em 2014. Para tanto, utilizou-se como procedimentos de análise a Revisão Bibliográfica; Documental; Análise de Conteúdo e Lexical com apoio do *Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ). A utilização desses procedimentos bem como a escolha da metodologia desta pesquisa se justificam pelo fato de seu desenvolvimento ocorrer em um período de pandemia mundial causada pelo novo coronavírus denominado COVID-19. Os resultados dessa pesquisa mostram que a criação da UPI-UFV proporcionou um crescimento expressivo no número de estudantes com necessidades educacionais no período de 2014 a 2020 de 1.625%, decorrente das Políticas Inclusivas garantidoras do acesso e da permanência desses estudantes nas IFES. Outro fator primordial na implementação da Política, é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através dos docentes, monitores e técnicos administrativos, que contribuíram para que os estudantes rompessem com o sentimento de incapacidade e as diversidades encontradas no caminho (adaptação na nova rotina, desenvolvimento nas atividades, realização das provas, etc.) auxiliando na obtenção de êxito na conclusão de disciplinas da graduação. A Resolução CONSU nº 2, de 15 de fevereiro de 2022, que aprova a Instituição da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa e seu Regimento Interno, tratando assuntos sobre a estrutura da Unidade, direitos e responsabilidades dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e avaliação da Unidade. Essa Resolução representa uma grande conquista, podendo servir de exemplo para a implementação de Políticas de Inclusão em outras IES. Além disso, o fornecimento de informações inerentes às despesas mais utilizadas na UFV em relação ao Programa Incluir de 2014 a 2020 não foram disponibilizadas de modo que fosse possível ao agrupá-las, torná-las inteligíveis e as informações relacionadas aos gastos gerais de 2014 a 2020 não foram disponibilizadas para análise. Por fim, acredita-se que este estudo contribua não só para a

melhoria no processo de ensino-aprendizado de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE) mas, também, seja visto como um caminho para uma discussão contínua cujos avanços sejam fundamentais para a ampliação do conhecimento acerca da inclusão na UFV e maior divulgação de suas ações nos meios acadêmicos e científicos.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Políticas de Inclusão. Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Implementação. Ensino Superior.

ABSTRACT

JULIÃO, Cassiano Roberto Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2022. **Public Policies for Inclusion in Higher Education: analysis of the strategies of the Interdisciplinary Unit for Inclusive Policies at the Federal University of Viçosa.** Advisor: Luiz Ismael Pereira.

This study aims to understand the implementation of institutional strategies to promote inclusion policies in Brazilian public universities. To meet this purpose, the Interdisciplinary Unit of Inclusive Policies, from the Federal University of Viçosa, in 2014, was chosen as an empirical focus. For that, the Bibliographic Review was used as analysis procedures; Documentary; Content and Lexical Analysis supported by the Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ). The use of these procedures as well as the choice of methodology for this research are justified by the fact that its development takes place in a period of global pandemic caused by the new coronavirus called COVID-19. The results of this research show that the creation of the UPI-UFV provided a significant growth in the number of students with educational needs in the period from 2014 to 2020 of 1,625%, resulting from the Inclusive Policies guaranteeing the access and permanence of these students in the IFES. Another key factor in the implementation of the Policy is the Specialized Educational Assistance (SEA), through teachers, monitors and administrative technicians, who helped students to break with the feeling of incapacity and the diversities encountered on the way (adaptation to the new routine, activities, taking tests, etc.) helping to achieve success in completing undergraduate courses. CONSU Resolution No. 2, of February 15, 2022, which approves the Institution of the Interdisciplinary Unit for Inclusive Policies of the Federal University of Viçosa and its Internal Regulations, dealing with matters about the structure of the Unit, rights and responsibilities of students with Special Educational Needs (SEN) and Unit evaluation. This Resolution represents a great achievement, and can serve as an example for the implementation of Inclusion Policies in other HEIs. In addition, the provision of information related to the most used expenses at UFV in relation to the Include Program from 2014 to 2020 was not made available in a way that made it possible to group them, make them intelligible and the information related to general expenses from 2014 to 2020. 2020 were not made available for review. Finally, it is believed that this study will contribute not only to the improvement in the teaching-learning process of Students with Special Educational Needs (SSEN) but also be seen as a path for a continuous discussion whose

advances are fundamental for the expansion knowledge about inclusion in the UFV and greater dissemination of its actions in academic and scientific circles.

Keywords: Public policy. Inclusion Policies. Persons with Special Educational Needs. Implementation. University education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Organizações Nacionais de PcD.....	43
Quadro 2- Dados utilizados para análise documental.....	57
Quadro 3- Métodos e técnicas de análise.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Estudantes com deficiência da UFV a partir da criação da UPI.....	74
Gráfico 2- Quantitativo de alunos cotistas com NEE.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de matriculados por tipo de deficiência.....	77
Tabela 2- Quantidade de estudantes com deficiência por curso.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Fluxograma de acesso ao AEE da UPI/UFV.....	79
Figura 2- Planners.....	82
Figura 3- Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das ações da UPI-UFV.....	85
Figura 4- Segmentos de texto da classe 5.....	86
Figura 5- Segmentos de texto da classe 3.....	89
Figura 6- Segmentos de Texto da Classe 4.....	91
Figura 7- Segmentos de Texto da Classe 1.....	93
Figura 8- Segmentos de Texto da Classe 2.....	95
Figura 9- Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus depoimentos.....	96
Figura 10- Segmentos de Texto da Classe 5.....	98
Figura 11- Segmentos de Texto da Classe 2.....	99
Figura 12- Segmentos de Texto da Classe 3.....	101
Figura 13- Segmentos de Texto da Classe 4.....	102
Figura 14- Segmentos de Texto da Classe 6.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABBR - Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AFR - Associação Fluminense de Reabilitação
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CF/1988 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE - Conselho Nacional de Educação
CPNE-UFRRJ - Coletivo das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ENC - Exame Nacional de Cursos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMAF - Escola Média de Agricultura Florestal
FEBEC - Federação Brasileira de Entidades de e Para Cegos
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Programa de Financiamento Estudantil
FENAIIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FENAPAES - Federação Nacional das APAES
FENASP - Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBR - Instituto Baiano de Reabilitação
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INCLUIR - Programa de Inclusão no Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOHRAN - Movimento de Reintegração das Pessoas atingidas pela Hanseníase
MVI - Movimento de Vida Independente
NAPNE - Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais
PcD - Pessoa com Deficiência
PDIC - Plano de Desenvolvimento Institucional do Consórcio das Universidades Federais do Sul - Sudeste de Minas Gerais
PNE - Pessoas com Necessidades Especiais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
REUNI - Plano de Reestruturação e Expansão da Universidades Federais
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SESU - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TEC-NEP - Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFV-MG - Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais
UFV-CAF - UFMG campus Parnaíba
UFV-CRP - UFMG campus de Rio Parnaíba
UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UNILAB - Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira
UPI-UFV - Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa
UREMG - Universidade Rural de Minas Gerais
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2.1	Políticas Públicas e seus desdobramentos	24
2.2	Movimentos sociais e o impacto da sociedade civil organizada	30
2.3	O Papel dos movimentos sociais de pessoas com necessidades especiais na formulação das políticas públicas: o impacto da sociedade civil organizada	40
3	PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	47
3.1	Políticas de Inclusão de Pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: marcos legais	51
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
4.1	Tipo de Pesquisa	54
4.2.1	Pesquisa Documental	55
4.3	Métodos e Técnicas de Análise	57
5	RESULTADOS E DUSCUSSÃO DOS DADOS	60
5.1	DESENHO NORMATIVO VS. FUNCIONAMENTO EFETIVO: O CASO DA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – UPI DA UFV	60
5.1.1	O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)	60
5.2	Políticas de inclusão na UFV: o papel da universidade no contexto interiorizado	66
5.2.1	A Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) e os ENEE: o caso da Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais (UFV-MG)	70
5.3	Ações desenvolvidas no processo de implementação da UPI-UFV	80
5.4	Classes Analíticas Criadas	84
5.4.1	Corpus ações	84

5.4.2 Corpus depoimentos: a percepção da comunidade acadêmica da UPI-UFV acerca da implementação da Política	96
6 CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO I – OFÍCIO PARA REQUERIMENTO DE DADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	125
ANEXO II - QUADRO DE DOCUMENTOS SOLICITADOS X DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS	127

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é considerado um dos principais direitos humanos, por garantir ao indivíduo o acesso a outros direitos fundamentais (MENEGAT; FAISTING, 2011). O debate contemporâneo vai além desse direito em seu sentido amplo, colocando como questão central a pluralidade envolvida na ideia de educação universal, ou seja, até que ponto a educação “contempla as especificidades e as necessidades dos diversos segmentos sociais, especialmente aqueles histórica e socialmente mais fragilizados e discriminados” (MENEGAT; FAISTING, 2011, n. p.). A democratização da educação superior trouxe a partir de 1990, a presença de pessoas com vulnerabilidade socioeconômica e cultural nas universidades brasileiras. Porém, esses indivíduos têm encontrado dificuldades no que se refere ao acesso e à permanência nos ambientes acadêmicos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) divulgou através dos dados apurados na Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2021) que em 2019, cerca de 50.683 matriculados na graduação, ou 0,6% do total do número de matriculados, apresentaram algum tipo de necessidade especial, sendo as mais comuns a deficiência física (32,3%), a baixa visão (27,4%) e a deficiência auditiva (13,0%). É importante ressaltar que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração.

A política da educação inclusiva (BRASIL, 2008; BRASIL 2015), institui que pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE) são aquelas que:

[...] têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade [...]. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola de finindo com seu público alvo os alunos com deficiência, transformatos globais de desenvolvimento e altas habilidades /superdotação (BRASIL, 2008, n. p.).

Para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 021, 2001), o alunato que apresenta dificuldades de aprendizagem ou restrição no desenvolvimento, que o prejudique no acompanhamento das atividades curriculares é considerado um estudante com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001). Outras políticas de inclusão a serem mencionadas são: a) Plano de Reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI (2003), contribuindo para a redução das taxas de evasão, preenchimento de vagas ociosas, aumento das políticas de inclusão, ampliação da assistência estudantil, aperfeiçoamento da mobilidade estudantil, reorganização curricular e diversidade na oferta de cursos de graduação; b) o Programa Universidade Para Todos – PROUNI (2004), que

permite que pessoas de baixa renda estudem em universidades particulares e direciona a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, e c) o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR (2005), que objetiva garantir o direito da pessoa com deficiência na educação superior, por meio de atendimentos ofertados por seus núcleos de acessibilidade (BRASIL, 2013b).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior – INCLUIR, criado no ano de 2005 pelo Ministério da Educação, visa eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação. Sendo uma política pública de atenção às necessidades das pessoas com deficiência, o Programa também é voltado para as pessoas que apresentam transtornos globais de desenvolvimento, a saber: alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil, estudantes com altas habilidades/superdotação, como também, aqueles que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2013).

Este programa tem como meta não só criar, mas também consolidar os chamados Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, os quais são responsáveis pela garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, tornando-se indispensáveis na implementação da política pública. Deste modo, os núcleos de acessibilidade existentes em diferentes universidades públicas do país se mostram como resposta das Instituições de Ensino Superior (IES) para oferecer suporte educacional e social para essa demanda populacional.

Além disso, a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, passou a exigir a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD) nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino, determinando que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, porauto declarados 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, 2016, art. 3º, n.p.).

Em relação a literatura que tem abordado a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, destaca-se o estudo de Soares (2015) sobre a atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais (NAPNE), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esse trabalho objetivou

avaliar como as diretrizes do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) estavam sendo implementadas, no sentido de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência no IFRN.

Soares (2015) concluiu que a criação desse programa colaborou com a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, na aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos e ampliou as discussões sobre educação inclusiva. Porém, a autora ressaltou no tocante às barreiras para a implementação e atuação dos núcleos, que havia a ausência de estrutura física, material e de recursos materiais e financeiros.

Souza (2017) por sua vez, estudou sobre o coletivo de pessoas com necessidades educacionais especiais específicas na/da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com o propósito de caracterizar o pensamento dos estudantes com deficiência da referida universidade acerca da inclusão na educação superior por meio da análise narrativa de representantes do Coletivo das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas da UFRRJ (CPNE-UFRRJ). Souza (2017, p. 127) identificou nas falas “o engajamento dos participantes em contribuir efetivamente para uma formação pessoal e coletiva de qualidade, bem como a inquietação de contribuir para que possa haver uma realidade diferenciada para acadêmicos futuros”. A autora concluiu que há muito o que fazer, pesquisar e produzir para que se tenha uma educação inclusiva, principalmente em relação ao acesso, à permanência e à acessibilidade das pessoas com deficiência.

Lisboa (2017), analisou as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas nos Institutos Federais brasileiros. O autor alegou falta de estrutura física e organizacional para atender alunos com deficiência, falta de recursos, de formação/capacitação, resistência de servidores (professores e técnicos), não colaboração da parte de alguns docentes; escassez de servidores, etc. Adicionalmente, Oliveira *et al.* (2016) fizeram uma revisão integrativa que buscou analisar a produção científica sobre a educação inclusiva no ensino superior. Os dados se referem aos anos 2005 a 2014, e a amostra constituiu em 16 artigos. Conclui-se que o tema educação inclusiva é mais estudado em relação às crianças; as atenções dos estudiosos em relação às pessoas adultas com necessidades especiais envolvem mais a assistência em saúde e não a educação inclusiva no ensino superior (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Esses estudos evidenciam a importância das políticas públicas de inclusão na efetivação da permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE) no contexto universitário no país. Considerando-se as principais conclusões da literatura mencionada (falta

de infraestrutura para a implementação da Política de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e falhas na efetivação das ações de inclusão) e a importância das especificidades de programas para a inclusão e a permanência no ensino superior, verificou-se espaços para análises de casos específicos de políticas ativas em instituições de ensino superior, com vistas a identificar desafios de implementação, de funcionamento, e as perspectivas e avaliação de beneficiários. Diante disso, a questão de pesquisa levantada é: Como ocorre a implementação de estratégias institucionais para a promoção de políticas de inclusão na universidade pública brasileira? Neste contexto, pretendeu-se realizar neste estudo uma análise *in loco* na Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais (UFV-MG), dado que a Universidade tem realizado políticas de inclusão por meio da criação da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI-UFV), desde 2014.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender a implementação de estratégias institucionais para a promoção de políticas de inclusão na universidade pública brasileira. Para atender a essa finalidade, elegeu-se como recorte empírico a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas, da Universidade Federal de Viçosa (UPI-UFV), criada em 2014. Especificamente, objetiva-se: (i) descrever o programa Incluir do Governo Federal e sua contribuição para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais; (ii) identificar as ações implementadas pela UPI-UFV para os ENEE na UFV e (iii) analisar as ações da UPI-UFV e a percepção da comunidade acadêmica acerca da implementação da Política.

A relevância deste trabalho consiste em fomentar o debate sobre o processo de implementação dos núcleos de acessibilidade pelas universidades interiorizadas, como é o caso da UPI-UFV, a fim de contribuir na melhoria desta política de inclusão. Além disso, esse estudo se dá por meio da análise empírica de uma instituição de ensino superior de expressiva representatividade, como é o caso da UFV-MG, que é uma universidade pública diversa em áreas de ensino, cursos e estudantes, vindos de diferentes partes do país, muito deles com necessidades de suporte inclusivo. Ainda vale destacar que a UFV está dentre as mil melhores universidades do mundo, segundo o Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2020, além de ser uma das vinte melhores da América Latina pelo Times Higher Education (THE) e entre as mil melhores do mundo de acordo com o Center for World University Rankings (CWUR) (DIVULGAÇÃO INSTITUCIONAL, 2020).

A justificativa desse trabalho se dá pelo fato do tema ser pouco estudado em Administração Pública e, quando estudado dá-se ênfase na expansão das universidades. Ao concluir o curso de

Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia na Universidade Federal de Alfenas *campus* Varginha, em Minas Gerais (UNIFAL-MG), o autor dessa dissertação conheceu o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) desta instituição. Em 2018, pesquisou-se acerca da inclusão da pessoa com deficiência na UNIFAL-MG. Desde então, foi observado a presença de alunos com deficiência na mesma instituição, advindos desta Política de Cotas.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foram observadas algumas lacunas na implementação desta política. A principal delas foi a falta de preparo dos professores em lidar com essa nova situação. Após o ingresso no Programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa (PPGADM-UFV), decidiu-se conhecer como se deu a implementação da UPI-UFV a fim de contribuir na melhoria deste processo no atendimento de ENEE.

Em uma perspectiva futura, os resultados desta pesquisa contribuirão para a reformulação da política tendo em vista as proposições para minimizar as dificuldades enfrentadas pelas universidades federais na sua implementação.

O presente estudo trata-se de um problema empírico, que além de contribuir no campo teórico sobre a implementação de políticas públicas de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas universidades brasileiras (SOARES, 2015; SOUZA, 2017; LISBOA, 2017), também objetiva-se contribuir, por meio dos resultados que foram obtidos nesta pesquisa, com melhorias no processo de implementação desta política nas instituições de ensino superior, a fim de garantir além do acesso que é assegurado por lei, a permanência e a conclusão do curso destes estudantes. A presença deste público em uma universidade pública representa apenas o primeiro passo para a inclusão, pois somente o acesso não garante a permanência e o êxito do ensino e aprendizagem.

No tocante à estrutura, esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo é esta introdução, na qual foi apresentada a justificativa, o levantamento das produções científicas, a problemática e os objetivos do estudo realizado. No segundo capítulo, apresentou-se informações consideradas relevantes acerca das políticas públicas, o ciclo em que essas políticas se desenvolvem, com foco no processo de implementação.

O terceiro capítulo fez um breve histórico acerca do Ensino Superior no Brasil, enfocando as políticas públicas de acesso e permanência na perspectiva inclusiva, bem como, o conceito de deficiência que definem o modelo de educação inclusiva prevalente na universidade hoje.

O quarto capítulo expôs o percurso metodológico. A pesquisa é de natureza qualitativa, trata-se de uma análise de documentos, utilização de análise de Conteúdo através do *Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). Na continuação apresenta os procedimentos /instrumentos para coleta de dados e os procedimentos de análise de dados.

No quinto capítulo, estão as discussões e análise das informações obtidas neste estudo. No sexto capítulo, finalizou-se a pesquisa apresentando as considerações finais, nas quais remeteu-se aos objetivos do estudo e foram apresentadas as inferências com base nas análises das informações obtidas nos documentos analisados.

2 A INCLUSÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENSINO SUPERIOR

2.1 Políticas Públicas e seus desdobramentos

Esta seção foi criada no intuito de embasar a reflexão sobre a origem das políticas públicas enquanto campo do conhecimento, desde a sua formulação até a implementação, a fim de contribuir na compreensão das políticas educacionais de inclusão no ensino superior brasileiro e das particularidades que envolvem as pessoas com necessidades especiais educacionais, visto que os atores políticos e sociais são indispensáveis em todo o processo (desde o planejamento dessas políticas, como também na determinação da agenda econômica e social do país).

Também foram apresentadas brevemente, as teorias do modelo processual das políticas públicas, com foco na implementação do processo, que foi a opção de análise para o estudo, ao tratar de políticas inclusivas voltadas para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre a discussão acerca do movimento político e direito à educação inclusiva das PNEE, Lisboa (2017, p. 18) mostra que essa definição de política é ampla e não demonstra a política como “um conjunto de procedimentos formais e informais que exprimem relações de poder, destinando-se à resolução de conflitos”.

Os ensinamentos de Souza (2006) revelam que a Política (Policy) se baseia em resultados racionais. Heidmann e Salm (2014) por sua vez, prelecionam sobre três conceitos de política. O primeiro a relaciona com a sociedade e suas ramificações, o segundo como um meio utilizado por indivíduos para estar no poder e o terceiro como forma de viabilizar o bem público. Dye (2009) vê a política como a luta entre grupos que ocorre no intuito de influenciar as políticas públicas, que devem ser administradas pelo sistema político através de negociações, regras e equilíbrio de interesses).

A Política Pública (Public Policy) é uma disciplina (subárea) da ciência política criada nos Estados Unidos. Souza (2006) entende que esta Política se refere à tudo o que afeta toda a sociedade. Para a autora, Lasswell (1936), Simon (1957), Lindblom (1959, 1979) e Easton (1965) são os principais fundadores da área de políticas públicas. Bachrach e Baratz (1962) destacam que o ato de se manter inerte diante de um problema (“não fazer”) também é uma forma de política pública. Mattos e Baptista (2015) entendem que para haver política pública, é necessário compreender o contexto e os movimentos sociais que permitiram que novos temas fossem inseridos na agenda política.

Diante dessa breve apresentação de definições sobre políticas públicas, tem-se que esta é uma execução realizada intencionalmente, no intuito de “solucionar” um problema público. O Estado Gerencial é aquele em que Bresser-Pereira (2001) reconhece a opinião pública e da sociedade civil, além de respeitar os direitos dos cidadãos, entende que o patrimônio público deve ser usado de forma pública. Nesse Estado, a política pública é investida de caráter legal e implementada pelo poder público de forma direta ou delegada (LISBOA, 2017).

A política pública pode ser estudada a partir de um processo composto de fases, cuja denominação amplamente compartilhada na literatura é a do Ciclo de Políticas Públicas (policy cycle). Para Frey (2000, p. 226), essa tipologia é composta pelas seguintes fases: percepção e definição de problemas, ‘agenda-setting’, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação”. Frey (2000) entende que a fase de percepção e definição de problemas é o momento em que se observa a relevância político-administrativa, pois é por meio da forma em que os problemas foram definidos que se propõe as melhores soluções no momento em que os programas são elaborados. É na fase da “agenda-setting” que há a inserção, remoção ou adiamento de um tema na pauta política. “Para tomar essa decisão, é preciso pelo menos uma avaliação preliminar sobre custos e benefícios das várias opções disponíveis de ação, assim como uma avaliação das chances do tema ou projeto de se impor na arena política” (FREY, 2000, p. 227).

A elaboração de programas e de divisão é uma fase em que deve-se optar pela melhor escolha entre as várias alternativas de ação. “Normalmente precedem ao ato de decisão propriamente dito processos de conflito e de acordo envolvendo pelo menos os atores mais influentes na política e na administração.” (FREY, 2000, p. 228). Na implementação de políticas, muitas das vezes acontece de o resultado obtido após a implementação ser distinto dos impactos projetados na fase da sua formulação (FREY, 2000).

As abordagens concernentes às análises dos processos de implementação têm por finalidade a “análise da qualidade material e técnica de projetos ou programas (onde os fins estipulados na formulação dos programas são comparados com os resultados alcançados), já as abordagens relacionadas a análise das estruturas político-administrativo e a atuação dos atores envolvidos “o que está em primeiro plano é o processo de implementação, isto é a descrição do “como” e da explicação do “porquê” (FREY, 2000, p. 228).

Na fase da avaliação de políticas e da correção de ação (“evaluation”), estuda-se os resultados e impactos indesejados obtidos nos programas já implementados. Sobre essa fase, Frey (2000, p. 229) ensina que:

A avaliação ou controle de impacto podem no caso de os objetivos do programa terem sido alcançados, levar à suspensão ou ao fim do ciclo político, ou, caso contrário, à iniciação de um novo ciclo, ou seja, uma nova fase de percepção e definição e à elaboração de um novo programa político ou à modificação do programa anterior.

Para Theodoulou (1995), a formulação da política é formada pelo conjunto de ações possíveis que sejam factíveis na resolução do problema. Para Souza (2006, p. 26) esta etapa “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produziram resultados ou mudanças no mundo real”.

Definida por alguns autores como um conjunto de relações entre formuladores e implementadores, a implementação é proveniente das atividades que decorrem das diretrizes de uma política (ARRETCHE, 2007; ARAÚJO, 2012; LISBOA, 2017). Lisboa (2017) ressalta que as demandas da sociedade sejam implementadas por meio de políticas públicas, não basta apenas a criação de normas jurídicas, mas sua exequibilidade por meio de estratégias que devem ser definidas pelos implementadores.

A implementação é “a diferença entre o que se espera da política e os resultados produzidos” (HILL; HUPE, 2002, p. 2, tradução nossa). Baptista e Rezende (2015) compreendem essa fase como o processo em que atores públicos ou não analisam se houve o cumprimento dos objetivos traçados. Lima e D'Ascenzi (2013), ao citarem Pressman trazem as contribuições de Wildavsky (1984) ao compreenderem a implementação como a ação a qual possui algo prévio lhe antecedendo, pois segundo os autores a implementação tem a política pública como objeto (LIMA e D'ASCENZI, 2013).

Vale destacar que a sequência teórica entre as fases do Ciclo pode ser diferente na realidade das políticas, ou seja, a implementação pode ocorrer desde a formulação e vice-versa. Além disso, deve-se atentar quanto a clareza na elaboração da política para que ação tenha êxito, pois:

A decisão de inserção de um problema na agenda política não garante as condições para que se concretizem os ideais almejados. Tais decisões podem representar apenas um amontoado de intenções postas em leis, decretos, regulamentos, mas a materialização de ações dependerá de condições exequíveis e, para tanto, as estratégias e objetivos necessitam ser claramente definidos para que os implementadores assimilem a política e compreendam seu papel no cumprimento da ação. Além disso, entende-se a importância das demandas da sociedade, principalmente dos grupos alvos organizados, para que a política pública seja implementada (LISBOA, 2017, p. 24).

Assim, no tocante aos desafios na implementação, tem-se que a clareza da política e de seus objetivos, o financiamento e o exercício contínuo do controle efetivo sobre os implementadores são indispensáveis para conter problemas nessa fase do Ciclo que podem ocorrer desde a formulação da política. Nesse sentido, Lima e D’Ascenzi (2013) afirmam ser imprescindível que os implementadores tenham ciência de suas responsabilidades, para que alcancem os objetivos da política e, caso isso não aconteça, identifiquem os motivos que contribuíram para a ocorrência de tal situação.

A avaliação é vista por Weiss (1998, p. 4, tradução nossa) como “a análise sistemática dos resultados de uma política, a fim de contribuir em prol de sua melhoria”. Para Faria (2005) e Lima e Medeiros (2012, p. 1254), essa fase possui como finalidades “aquilatar os resultados de um curso de ação que se encerra; fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; ser elemento central da accountability”.

No que se refere a análise de implementação, faz-se necessário distinguir os termos análise e avaliação de políticas públicas, para não incorrer em equívoco de confusão conceitual. Secchi (2016) argumenta que os estudos de política pública (policy research our policy studies) quanto à finalidade, se dividem em descritivos e prescritivos, os quais segundo Sechi (2016, p. 8):

Estudo de cunho descritivo tem por objetivo construir teorias, por meio da descrição e explicação dos tipos de políticas públicas, do comportamento dos atores e das instituições, nas diversas fases do processo de política pública. Já os estudos de cunho prescritivo estão em “melhorar” as políticas públicas, ou seja, apontar como elas deveriam ser

Por fim, tem-se que no intuito de evitar problemas quanto à terminologia correta alguns autores se referem à tarefa descritiva de construção teórica por meio do termo “análise de políticas públicas” e “análise para políticas públicas” quando se tratar da tarefa prescritiva de intervenção prática (VAITSMAN; RIBEIRO, ANDRADE, 2013; DRAIBE, 2014, SECCHI, 2016; RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020).

A análise de políticas corresponde ao conhecimento adquirido pelo estudo de políticas utilizados na formulação, implementação e avaliação a fim de subsidiar as políticas públicas (FARLI, 2016). Ramacciotti e Bernardino (2020, p. 66) dizem que “a avaliação política pode ressaltar quer o caráter político do processo decisório que implicou a adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis”. A análise por sua vez, requer

o exame das características que constituem o programa e sua engenharia institucional (ARRETCHE, 1998).

Ramacciotti e Bernardino (2020, p. 67) sugerem que se utilize a expressão análise descritiva “para se referir às análises teóricas de política pública de base descritiva, explicativa e argumentativa, e análise prescritiva para se referir às avaliações aplicadas e técnicas que visam a formular recomendações, ajustes e correções”.

Serafim e Dias (2012) ensinam que a análise de políticas públicas diz respeito ao caráter descritivo, normativo e explicativo da política, devendo responder a questionamentos a respeito de “o que/ como é”, “por que é assim” e “como deveria ser” (SERAFIM; DIAS, 2012, p. 127).

O analista de políticas públicas, tem a função de orientar os formuladores, reconhecer os problemas e propor melhorias (LISBOA, 2017). Os indivíduos, grupos ou organizações que possuem influência direta ou indireta sobre o conteúdo e/ou resultados da política são chamados atores (SECCHI, 2015). Estes se dividem em atores governamentais e não governamentais, que Lisboa (2017, p. 30) interpreta a partir dos ensinamentos de Secchi:

O autor divide os atores em duas categorias, a saber: a) atores governamentais que correspondem aos políticos, ou designados politicamente, burocratas e juízes; b) atores não governamentais que correspondem aos grupos de interesses, partidos políticos, meios de comunicação, think tanks – organizações de pesquisa e aconselhamento em políticas públicas - destinatários das políticas públicas, organizações do terceiro setor e outros stakeholders, tais como: fornecedores, organismos internacionais, comunidades epistêmicas, financiadores, especialistas, etc. (SECCHI, 2015, p. 101).

A partir da década de 1960, observa-se que o estudo da implementação de políticas públicas aparece nos trabalhos em administração e gestão pública, acerca do fortalecimento da capacidade estatal. No ano de 1970, a implementação tinha por princípio seguir as regras administrativas e respeitar a ordem hierárquica do processo (LOTTA *et al.*, 2018).

A implementação também envolve a negociação de ideias, sendo complexa nas instituições que não são necessárias interações, que vão desde ação da política pública à avaliação do cumprimento de seus objetivos. (EL MORE, 1979; BARRET; FUDGE, 1981; HJERN; PORTER, 1981).

No começo dos anos 1980, polarizou-se o debate acerca das abordagens *top-down* e *botton-up*, as quais, segundo Lotta *et al.* (2018, p. 785):

[...] o objetivo intrínseco à abordagem *top-down* é identificar as falhas no controle que levam a problemas na execução e, conseqüentemente, impossibilitam a consecução dos objetivos da política. Por outro lado, a abordagem *botton-up* busca entender as

evoluções pelas quais a política passa no decorrer do seu processo de implementação, considerando o ambiente, as relações e o comportamento dos atores envolvidos.

Após o esgotamento da polarização do debate entre as duas abordagens, os defensores da abordagem *top-down* sustentavam que a abordagem *bottom-up* era falha, por não propor o melhor desenho às políticas. Por sua vez, os defensores da abordagem *bottom-up*, “questionavam sobre essa possibilidade mesmo sem entender a realidade dos processos das políticas públicas” (LOTTA et al., 2018).

A partir do fim dos anos 1980, houve uma pressão para que a literatura se interesse por novos temas (*New Public Management*, e reformas gerenciais do Estado), erigindo dos estudos de implementação de melhores resultados e processos mais enxutos e rastreáveis. Nesse sentido, Barret (2004) destaca a necessidade de haver uma renovação com “ênfase em um trabalho interdisciplinar nos estudos de implementação, observando tanto a discussão sobre sua natureza (conceitual) quanto a realidade dos processos (empírico)” (LOTTA et al., 2018, p. 786). Lotta et al (2018) mostram que no início dos anos 2000, Barret (2004) e outros autores concluem que houve um descrédito ao longo dos anos dos estudos de implementação.

Dentre as visões tradicionais do processo de implementação, tem-se na visão canônica ou clássica da ação governamental que a implementação objetiva atingir as metas que foram definidas no processo de formulação (SILVA; MELO, 2000). Numa perspectiva em que o modo de formulação e implementação é visto como um processo, Silva e Melo (2000, p. 4) entendem que “as vicissitudes da implementação de políticas são incorporadas à análise, em sua versão mais normativa, essa perspectiva propõe que o monitoramento e a avaliação das políticas sejam considerados instrumentos que permitem correções de rota”.

Essas vicissitudes podem estar associadas, segundo essa perspectiva de análise, a problemas relacionados à capacidade institucional dos agentes implementadores, problemas de natureza política na implementação dos programas ou políticas, e/ou “derivam da resistência e boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política – em muitos casos setores da própria máquina administrativa estatal” (SILVA; MELO, 2000, p. 5).

Diante do exposto, faz-se necessário considerar a presença de variáveis que influenciam a implementação, considerando a comunicação institucional e as especificação das ações, as características da agência, e o contexto em que a política é implementada (MOREIRA et. al, 2018). Isso demonstra a complexidade e o dinamismo da implementação “na qual aspectos formais, comportamentais e do contexto influenciam a condição das intervenções públicas” (MOREIRA et. al, 2018).

2.2 Movimentos sociais e o impacto da sociedade civil organizada

Menegat e Faisting (2011) dizem que as chamadas gerações de direitos de Marshall (1967) se referem ao desenvolvimento da cidadania no mundo moderno, identificando a natureza e o alcance de direitos humanos e lutas sociais garantidoras dessas conquistas. Originados no século XVII, os direitos de primeira geração foram marcados pelas conquistas dos direitos de liberdade de expressão, pensamento e religião (direitos civis); a extensão do voto direto a diversos grupos sociais nos países centrais ao longo do século XIX, foram indispensáveis para a efetivação dos direitos políticos dos cidadãos; já os direitos sociais, dentre os quais se destaca o direito à educação, contemplam os direitos de segunda geração (MENEGAT; FAISTING, 2011).

A terceira geração diz respeito aos direitos transindividuais, difusos, coletivos e humanitários, direitos das minorias (étnico-raciais, mulheres, crianças, etc.). Esta geração culmina em Tratados e Convenções que abordam temáticas relacionadas aos direitos humanos, sendo a principal delas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e proclamada em 10 de dezembro de 1948, foi escrita por pessoas do mundo todo, buscando uma sociedade justa e igualitária (MENEGAT; FAISTING, 2011).

Os direitos sociais modificam a postura abstencionista do Estado para o enfoque prestacional (BUCCI, 2006). Os direitos individuais, também conhecidos como direitos de primeira geração, são baseados no direito de liberdade em que se busca a segurança de que nenhum indivíduo ou instituição perturbe seu gozo. São eles: o direito de expressão, de associação, de manifestação do pensamento e o direito ao devido processo (BUCCI, 2006).

Já os direitos sociais são “direitos cuja principal função é assegurar que toda pessoa tenha condições de gozar os direitos individuais de primeira geração” (BUCCI, 2006, p. 3). Esses direitos se manifestam nos textos constitucionais e nas declarações internacionais, tais como, “Constituição Mexicana de 1917, Constituição de Weimar, de 1919, etc.” Para Bucci (2006), os direitos sociais (de segunda geração) que englobam os direitos econômicos, sociais e culturais, foram criados como garantidores dos direitos de primeira geração. O direito à biodiversidade, ao equilíbrio, ao meio ambiente e ao desenvolvimento, são entendidos como direitos de terceira geração, os quais são conhecidos como “direitos transgeracionais”, por envolverem os cidadãos ainda não nascidos.

O surgimento de novos direitos aumenta o rol de direitos fundamentais:

A percepção dessa evolução mostra que a fruição dos direitos humanos é uma questão complexa, que vem demandando um aparato de garantias e medidas concretas do Estado que se alarga cada vez mais, de forma a disciplinar o processo social, criando

modos de institucionalização das relações sociais que neutralizem a força desagregadora e excludente da economia capitalista e possam promover o desenvolvimento da pessoa humana (BUCCI, 2006, p. 4).

Há críticas concernentes ao que chamam de “inflação de direitos humanos”, uma vez que os países desenvolvidos possuem uma realidade diferente dos demais, criando um distanciamento entre o ideal e o real, diante dos meios disponíveis. Esta inflação se deve à possibilidade de temas, interesses e reivindicações se transformarem em direitos. Isso é evidenciado no final do século XVIII, em que surgiram as gerações dos direitos fundamentais, a partir da relevância dos problemas sociais. Nesse sentido, para Gualtieri (2021, p. 278):

Os direitos fundamentais têm como uma de suas características a historicidade, pois são resultados de um desenvolvimento histórico que não conhece fim, sendo, por conseguinte, inexauríveis, já que novos direitos poderão sempre surgir, a fim de lidar com novos aspectos relativos às necessidades humanas. Uma série de direitos são apontados pela doutrina como a mais nova fronteira dos direitos fundamentais, dentre eles estão os direitos ao desenvolvimento, à qualidade de vida e à integridade do patrimônio genético.

O questionamento do arcabouço protetivo do Estado de bem-estar social não é uma realidade exclusivamente brasileira e sim mundial. Esse evento tem ocorrido desde 1970, “a partir da agenda de austeridade fiscal que busca reduzir escopo em prol da primazia de custeio das despesas financeiras” (PINTO, 2019, p. 4476). A década de 1980, foi marcada pelo aumento dos direitos sociais e pelo declínio do Estado do bem-estar social. Esses fatores contribuíram para a perda da competitividade entre os Estados, “na medida em que tais direitos imporiam a criação e manutenção de pessoas e dispendiosas estruturas de serviços públicos de saúde, educação, etc.” (BUCCI, 2006, p. 4). O aumento desses direitos remete à uma reflexão acerca de sua estrutura, pois a sua efetividade como a de qualquer outro direito, bem como sua violação, requer a utilização de recursos (MELLACE; ROMEO, 2017), fazendo com que o direito assumira na concepção de Mellace e Romeo (2017, p. 215):

[...] Cada vez mais o formato de um conjunto de regras unicamente úteis a tomar o mais eficiente possível o mercado concorrencial. É nessa fase que o estado passa de servidor para devedor. Um estado estropeado pela necessidade de um lado de conseguir recursos para financiar a própria dívida pública, detida pelos bancos. Ou mais em geral pela fiança internacional, do outro, pela exigência de garantir as prestações sociais aos cidadãos.

Essas situações estão presentes na conjuntura brasileira que é marcada “por golpe parlamentar, empresarial, midiático e jurista; por crise econômica, política e institucional” (MUSTAFA, 2019, p. 102), em que a democracia tomou-se um peso para a política capitalista (LOW, 2016). Pinto (2019) afirma que por não haver redução formal nos direitos sociais (art. 6º da CF/1988), observa-se um esvaziamento das garantias fundamentais desde a sua vigência,

contribuindo para a precarização da saúde, da educação (em todos os seus níveis) e da seguridade social.

Os sucessivos redesenhos normativos derivados dos ajustes fiscais brasileiros, os quais possuem representantes políticos que afirmam que as finanças públicas tendem a um desequilíbrio intertemporal, e a criação de diversas emendas constitucionais no intuito de “reduzir o arcabouço normativo que rege o custeio dos direitos fundamentais na Constituição Federal” (PINTO, 2019, p. 4474), fazendo com que a estabilidade econômica e efetividade dos direitos sociais se relacionem com o processo de endividamento.

Tais fatores criam um contexto em que:

[...] É preciso reconhecer, como dois lados da mesma moeda, a regressividade proporcional de custeio dos direitos fundamentais por parte da União, de um lado, e a fragilização da equitativa, descentralização de responsabilidades e repasses federativos que amparam políticas públicas definidas estruturalmente no texto constitucional, de outro (PINTO, 2019, p. 4475).

Assim, observa-se que a inércia do Estado na gestão da dívida pública dificulta a formulação e implementação das políticas públicas, contribuindo para “a erosão orçamentário-financeira dos direitos sociais, em desconstrução do eixo de identidade da Constituição de 1988” (PINTO, 2019, p. 4477). Os direitos sociais são indispensáveis para definir a posição de um Estado no cenário mundial. A situação descrita anteriormente faz com que os países periféricos tenham um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) baixo resultante da reduzida capacidade de competição e inserção na economia mundial (BUCCI, 2006).

A partir do século XX, o Estado brasileiro passou a intervir na economia como participante e indutor/regulador do processo econômico, além de se tornar mediador da garantia dos direitos (BUCCI, 2006). Isso é evidenciado no capítulo sobre a Ordem Econômica e Ordem Social da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), porém esse movimento de requalificação do Estado não altera o paradigma das políticas públicas (BUCCI, 2006).

Alves (1977, p. 75) mostra que a configuração jurídica dos direitos sociais contida no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 é destacado em seu art. 2º:

Art 2º I – Cada Estado-parte do presente Pacto compromete-se a adotar medidas, tanto por seu próprio esforço como pela assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos econômico e técnico, até o máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto, incluindo, em particular, a adoção de medidas legislativas.

O pleno exercício dos direitos sociais reconhecidos neste Pacto, que ocorre de forma “progressiva” não assegura a sua execução, sendo apenas enunciados, como ocorreram nas sociedades com menor tradição de garantia de liberdades e mais atrasadas socioeconomicamente. A partir do século XVIII, a preservação da esfera individual de liberdade se deu pela formação de uma “consciência institucional garantística” inserida em cada país de diversas formas (BUCCI, 2006). O anseio pelo estado social explica-se pelo fato da tarefa constitucional ser maior e mais onerosa nos Estados de democratização mais recentes. Nesse sentido, Bucci (2006) diz que o papel dos direitos fundamentais evolui tanto na ampliação de seu sentido (direitos de prestação ou participação passam a fazer parte das liberdades fundamentais), como na garantia da liberdade em face das ameaças perpetradas pelos poderes não estatais.

Os direitos sociais são direitos subjetivos, em que seu descumprimento gera o direito de ação frente ao Estado. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, possui o desafio de superar a desigualdade social produzida ao longo de sua história, e isso é evidenciado pelo rol de liberdades e direitos (arts. 6º e 7º dos direitos sociais) e pelas disposições ao título 8 VIII, “Da Ordem Social”, em que os direitos sociais são definidos (BUCCI, 2006).

No tocante a construção histórica da cidadania brasileira, observa-se que no Brasil houve uma inversão cronológica ilógica das gerações de direitos de Marshall, uma vez que “primeiro vieram os direitos sociais, implantados em períodos de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis” (CARVALHO, 2002, p. 219). Desde a independência, em 1822, até o fim da Primeira República, em 1930, nota-se a existência dos direitos sociais no Brasil. Caracterizado pela ausência de exequibilidade dos direitos civis e políticos, onde as leis não possuíam uma efetividade prática, o coronelismo impediu o exercício dos direitos civis e políticos, pois controlava a justiça, protegia seus aliados e punia seus inimigos conforme os rigores da Lei (CARVALHO, 2002). Nesse sentido, Carvalho (2002, p. 57), diz que:

A lei, que devia ser garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se apenas instrumento de castigo, arma contra os inimigos, algo a ser usado em benefício próprio. Não havia justiça, não havia poder verdadeiramente público, não havia cidadãos civis. Nessas circunstâncias, não poderia haver cidadãos políticos. Mesmo que lhes fosse permitido votar, eles não teriam as condições necessárias para o exercício independente do direito político.

Diante da precariedade dos direitos civis políticos, os direitos sociais se resumiam à atuação de irmandades e associações onde os benefícios eram proporcionais às contribuições dos membros (CARVALHO, 2002). No período de 1930 a 1964, verifica-se o avanço dos direitos sociais e políticos no país. A consolidação das Leis Trabalhistas, em 1945, contribuiu

para a implantação efetiva dos direitos sociais, porém “a antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade” (CARVALHO, 2002, p. 126).

No Brasil, a busca para vencer esse desafio se deu por meio dos movimentos sociais. A partir de 1960, surgem no mundo movimentos sociais diferentes dos que estavam em evidência, não sendo focados exclusivamente em questões trabalhistas, mas em questões políticas, sociais, ambientais, culturais, etc. Por possuírem uma visão diferente dos movimentos clássicos, estes foram denominados novos movimentos sociais. Sobre tal organização, Zen (2007, p. 30) ensina que:

Estes movimentos organizam sua ação em torno de demandas advindas das relações de gênero, das questões juvenis e estudantis, dos crescentes problemas ambientais, do repúdio aos efeitos nocivos da modernidade, de temas étnicos e contra discriminações, preconceitos e autoritarismos de todas as ordens, das reivindicações por democracia e participação, da luta contra a guerra entre outros assuntos. Nos países periféricos e dependentes, em especial, estes temas se desenvolveram junto a questões urgentes para a sobrevivência humana ainda não amenizadas, tais como a fome, moradia, terra, emprego, e melhora nos serviços públicos de saúde e educação. Além da diversidade de “bandeiras” levantadas, a evolução destes movimentos sociais é acompanhada de formas de organização inéditas, de estratégias originais de luta e formas inovadoras de pressão por mudanças na sociedade.

A atuação do Estado no desenvolvimento econômico, a universalização dos direitos previdenciários e a extensão de direitos sociais aos trabalhadores rurais se dão em um período de regime ditatorial (1964 a 1985), cujas perseguições políticas institucionalizadas eram resultado de cidadania civil e política fragilizadas.

A CF/1988 inovou os direitos civis, pois além dos direitos existentes, criou novos institutos da cidadania civil, (habeas data e o mandado de injunção). Os direitos sociais também foram ampliados, um exemplo a ser citado é a criação da licença paternidade (CARVALHO, 2002). Por mais que tenham havido avanços de 1985 até os dias atuais, Carvalho (2002) diz que o desafio da cidadania é erradicar a desigualdade educacional, racial, social e econômica, a fim de que haja a construção de uma sociedade que realmente seja democrática.

Os novos movimentos sociais são a expressão da democracia e se apresentam “como movimentos de luta por direitos básicos, de denúncia e de mobilização dos sujeitos e/ou grupos, de modo que estes sejam capazes de se organizar e lutar por seus direitos.” (ALVES, 2019, p. 46). Para Gohn (2010) os movimentos sociais se caracterizam como um processo político-social, que por meio da inovação tornam-se matrizes geradoras de saberes. Diante dos múltiplos entendimentos acerca dos movimentos sociais (DIANI, 1992; TARROW, 1994; GOHN, 2008; MELUCCI, 1996), para esta dissertação, esse fenômeno é entendido como ações coletivas de atores da sociedade civil organizada, que atuam em redes, objetivando a inclusão social.

Para compreender o papel dos movimentos sociais no Brasil no novo milênio parte-se do pressuposto de que o contexto sociopolítico, econômico, e cultural em que esses movimentos ocorrem é diferente dos anteriores, especialmente após à crise econômica que se abateu sobre o mundo globalizado no final de 2008 (GOHN, 2015). No século XXI, observa-se a proliferação dos movimentos multi e pluri-classe, o surgimento de novos tipos de redes sociais e movimentos sociais e a criação de movimentos transacionais, os quais Farro (2007) e Pleyers (2010) afirmam que estes possuem uma visão antiglobalização.

Sobre o surgimento da diversidade de movimentos sociais latino-americanos-americanos neste novo milênio Gohn (2015, p. 362, tradução nossa) diz que:

No novo milênio, movimentos com demandas milenares, como as fazendas, ressurgiram com força, como é o caso da Via Campesina e também de outros movimentos rurais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do MST. Movimentos sociais voltados para a questão da segurança alimentar foram criados no que diz respeito à sua produção e distribuição pelo mundo. Além disso, surgiram movimentos que insistiam na manutenção de um determinado estilo de vida, como os povos indígenas da Bolívia, Peru e Equador (Dávalos 2005; 2012). Movimentos baseados na identidade também proliferaram, reivindicando os direitos culturais para aqueles considerados diferentes: direitos étnicos, culturais, religiosos, imigrantes e sexuais. Os movimentos comunitários, unidos por ideias e ideologia, foram enfraquecidos pelas novas formas de formulação de políticas, especialmente por novas estratégias de governo, em todos os níveis de administração. Surgiram novos movimentos comunitários, alguns dos quais recriaram formas tradicionais de autoajuda e auto-organização, tomando seus territórios lugares de resistência e ressignificando novas relações sociais; outros surgiram, com organização de cima para baixo, como resultado de programas e projetos sociais estimulados por políticas sociais. Outros formatos organizacionais surgiram devido às novas tecnologias de comunicação e recursos digitais, como os movimentos que existem em uma rede transnacional, como a Coordenadora Latino-americana de Organizações do Campo. É um movimento virtual, sem sede ou um grupo organizador de alto nível (Levy 2008; Martoz 2007; Seoane 2003 e Observatório 2007).

O surgimento de inovações no campo organizacional suscitou novas questões, como os movimentos ambientalistas, por exemplo. O tema “cosmopolita” faz parte da agenda das representações que os movimentos buscam projetar socialmente (GOHN, 2015). A nova conjuntura política tem papel fundamental na explicação do atual cenário associativista. Nesse sentido, Gohn (2015) diz que os movimentos antigos foram substituídos pelas novas políticas que favorecem arranjos institucionais e amparo legal para novos atores (ONGs, associações e organizações do setor terciário).

A institucionalização de canais e práticas da sociedade civil, em relação à sociedade política, também produziu novos movimentos sociais, como é o caso do Movimento de Combate à Corrupção Eleitoral - MCCE, no Brasil, por exemplo. Vale destacar, ainda, que nos últimos anos, os acadêmicos brasileiros têm apresentado pautas dos debates voltados para as políticas públicas. Diante do exposto, Gohn (2015, p. 363, tradução nossa) postula que:

Isso revelou preocupações mais relacionadas com a “institucionalização” das práticas civis coletivas que os “novos” atores apresentam, ora incorporados na lógica política institucionalizada, bem como temáticas sobre as novas formas de gestão social e as formas de participação política no âmbito das diferentes entidades estaduais. Porém, normalmente nesses debates, os novos atores parecem estar desconectados da dimensão associativa que os enquadra em cenários de conflito político e social; criadores de corpos coletivos de ação, ganhando constantemente novos significados e situações pontuais de antagonismo vis-à-vis o cenário político institucional. As novas estratégias de lutas e de agendas políticas dos movimentos frente às recentes crises do capitalismo financeiro global, bem como as relações dos movimentos no contexto de mudanças paradigmáticas nos governos, não têm recebido a devida atenção nos debates e políticas decorrentes. Os debates atuais também mostram uma tendência crescente de expressar críticas ao “centrismo ocidental”.

Em se tratando das novas formas de protestos e reivindicações, observa-se que a criação de marchas no Brasil, afim de reivindicarem o direito à liberdade de expressão, são algumas delas: Marcha da Maconha, Parada do Orgulho LGBT, Marcha para Jesus, etc. Além das marchas, tem-se que “os hackers agem por meio de ações de protesto digital online; eles ativam robôs eletrônicos que fazem um grande número de demandas em sites previamente visados, causando um congestionamento.” (GOHN, 2015, p. 367, tradução nossa). Com a inovação tecnológica, observa-se que esses novos protestos se articulam por meio das redes sociais (blogs, Facebook, Twitter, etc.) e são formados por ativistas. É importante destacar que os ativistas diferem dos militantes dos novos movimentos sociais, pois os ativistas pertencem a uma coletividade com grande visibilidade midiática, geralmente profissionais liberais, como jornalistas (GOHN, 2015).

Diante do novo panorama histórico dos movimentos sociais latino-americanos, entende-se que estes sofreram mudanças consideráveis, com transformações em suas identidades, e incorporaram outras dimensões do pensamento e da ação social. Atores coletivos modificaram seus projetos políticos, alguns se redefiniram de acordo com outros atores sociais presentes, já outros aproveitaram as oportunidades oferecidas pela globalização, onde se destaca o uso da internet e suas redes sociais.

Os novos movimentos se diferenciam dos existentes anteriormente (1960-2000), pois nesses a ampliação do cenário associativo para além da sociedade civil, foi viabilizada por penetração em novas esferas públicas (conselhos consultivos, conferências nacionais, etc.) e as novas formas desse associativismo que se dão por intermédio de redes.

Estes movimentos se inserem no processo de formulação e implementação de políticas públicas por intermédio de diversos atores (sociedade civil, mercado, campo científico, etc.) que buscam incidir nos seus resultados. Porém, o que os distingue dos demais atores que atuam no campo relacional de uma política pública refere-se ao fato deles não se inserirem somente

em conflitos políticos e institucionais, mas também em conflitos de ideias gerais sobre a organização da vida social, como prelecionam Tatagiba et. al. (2018, p. 109):

Essa capacidade de acionar conflitos associados à forma de vida em sociedade distingue a atuação dos movimentos sociais de outras entidades ou organizações da sociedade civil que estabelecem parceria com o Estado e recebem recursos para implementar política pública. Assim, movimentos sociais são um tipo particular de ator/rede (ou coalizão) que participa do processo de produção de políticas públicas, elaborando, experimentando e disputando modelos alternativos de políticas, que traduzem seu projeto político em um subsistema específico.

Os ideais defendidos pelos movimentos sociais são identificados por alguns autores (MELUCCI, 1996; TATAGIBA et al., 2018; ABERS, 2019) como causas e/ou reivindicações, sendo mediações simbólicas, que justificam os movimentos em referência a projetos políticos mais amplos. Nesse sentido, é importante destacar que não são todas as causas defendidas pelos movimentos sociais que são do interesse do Estado (TATAGIBA et al., 2018).

Quando as causas e/ou reivindicações dos movimentos sociais são advindas de um problema público, passa-se pela fase de reconhecimento por parte do Estado, que analisa sua extensão e decide se irá intervir ou não para “solucioná-lo”. Cohen e Martínez (2004) mostram que para essas causas serem consideradas um problema público, é necessário uma série de indagações relacionadas aos elementos essenciais, público-alvo, magnitude, dificuldades, consequências do problema, etc. É na etapa de formulação da política pública, que os atores sociais envolvidos apresentam suas preferências, necessidades, prioridades e formas de atuação, objetivando a realização de um projeto de atuação que atenda às suas expectativas (BENEDITO; MENEZES, 2013).

O processo experimental que ocorre antes e depois da formulação está relacionada à compreensão que os atores têm sobre qual política deveria ser implementada, além de construir relacionamentos que influenciam na possibilidade de uma causa se tornar uma política (TATAGIBA et al., 2018; ABERS e KECK, 2013). Para Tatagiba et al. (2018, p. 110):

Movimentos sociais tendem a participar desse processo experimental, influenciando-o, de duas formas. De um lado, atores que conformam a rede do movimento constroem e tentam implementar modelos alternativos mediante experiências que, em geral, são de pequena escala. Tais experiências, que funcionam como projetos-piloto, podem tanto estar inseridas em políticas de governos permeáveis às propostas dos movimentos, quanto serem desenvolvidas por fora das políticas públicas, na condição de experiências da sociedade civil. Por seu turno, os atores do movimento que experimentam e defendem tais modelos alternativos frequentemente atuam em vários níveis (municipal, estadual, federal) – em uma complexa atuação multiescalar e espaços (sociais, estatais), migrando de um nível e/ou espaço para outro conforme a abertura ou o fechamento de oportunidades para influenciar na construção e implementação de modelos alternativos.

As características dos movimentos sociais, os subsistemas de políticas públicas e os regimes políticos são elementos interdependentes que condicionam os processos de construção e experimentação de ideias, a formulação de modelos alternativos de políticas públicas e interações estratégicas com atores de redes concorrentes na produção e implementação de políticas. Quando há uma interação de similaridade entre um par de atores, Tilly (2006) descreve um regime das relações predominantes entre os atores políticos. Nesse sentido, Tatagiba et al. (2018, p. 110) dizem que “os regimes definem, em grande medida, o grau e as formas de permeabilidade dos governos às demandas e propostas dos diferentes atores societários, entre os quais os movimentos sociais.”

A incompatibilidade entre as diretrizes que orientam a atuação governamental e os modelos alternativos de políticas públicas contribuem para o pouco acesso da sociedade civil na formulação de políticas públicas. Outro aspecto a ser observado se refere à heterogenia dos atores governamentais que, segundo Tatagiba et al. (2018), são constituídos pela articulação de diversos subsistemas de políticas públicas, os quais cada um possui uma característica específica.

Para entender a relevância dos movimentos sociais nas políticas públicas, é necessário se atentar a forma em que são inseridos no subsistema da política, se o grau de permeabilidade dos regimes permite que os movimentos sociais exerçam influência na formulação da política. Tatagiba et al. (2018) dizem que a posição que os movimentos sociais vão ocupar nas redes do subsistema (central ou periférica) determina o contato com o Estado e é esse contato que define se o movimento terá alguma de suas causas e/ou reivindicações atendidas ou se, ainda que haja êxito por parte dos movimentos, estes possam não avançar na disputa pelos modelos alternativos que defendem.

Sobre a influência que os movimentos sociais exercem sobre as políticas públicas, Tatagiba et al. (2018, p. 112) dissertam:

Entender a capacidade de movimentos influenciarem as políticas públicas requer não somente identificar os pontos de acesso, mas entender os processos de interação entre movimentos sociais e outros atores (estatais e não estatais) que resultam na construção e reconstrução de políticas e instituições. Particularmente importante é apreender empiricamente as relações de colaboração entre movimentos sociais e instituições político-administrativas nos subsistemas de políticas públicas, percebidas a partir do ativismo de atores localizados no interior da burocracia, o que vem sendo chamado de ativismo institucional. Em vez de um fenômeno homogêneo, o ativismo institucional pode apresentar diferenças importantes no que se refere, por exemplo, às relações entre ativistas institucionais e organizações de movimentos sociais, à posição que o ativista institucional ocupa no Estado, ao tipo de ativismo que é exercido, entre outros aspectos. Tais diferenças têm implicações nas possibilidades de incidência dos movimentos sociais nas políticas públicas.

Diante do exposto, tem-se que os movimentos sociais podem atuar sobre a configuração do subsistema da política e não devem ser reduzidos a atuantes na abertura ou fechamento de oportunidades políticas em função de mudança de regime ou de configuração do subsistema.

No tocante ao papel dos movimentos sociais das pessoas com necessidades especiais formulação de políticas públicas, objeto desta pesquisa, vê-se, que, em 1960, o desenvolvimento tecnológico somado às lutas sociais pelos direitos humanos contribuíram para a educação de pessoas que até então não eram consideradas educáveis. No Brasil, este movimento teve início na década de 1970. Guedes e Barbosa (2020) dizem que diversos segmentos sociais se mobilizaram para que o Estado assumisse a responsabilidade cívica e a obrigação ética de desenvolver políticas públicas que atendessem às demandas desse público.

De 1970 a 1990, o Brasil encampou a ideologia da normalização, que se referia, a integração escolar. A partir dessa data a educação inclusiva começou a ser defendida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ainda que houvesse esses pequenos avanços, as pessoas com deficiência continuavam a ser alvo de exclusão e estigmatização. Guedes e Barbosa (2020) citam que a participação da sociedade civil organizada e a luta por políticas públicas eficazes são indispensáveis para a criação e efetivação das leis.

Por mais que haja um aparato jurídico, as pessoas com necessidades especiais enfrentam diversos problemas no seu dia a dia, isso se deve ao fato dos espaços, equipamentos e comportamentos da sociedade serem feitos para atenderem as necessidades das pessoas que não possuem deficiência (GUEDES; BRABOSA, 2020). Ademais, Guedes e Barbosa (2020, p. 11) assim prelecionam:

A legislação é uma referência para que os estados e municípios possam elaborar e promover políticas públicas que efetivamente façam a inclusão laboral desse segmento populacional. Em nosso país, apesar das legislações existentes em relação à inclusão social da pessoa com deficiência, ainda nos deparamos com um discurso assistencialista e práticas institucionais que muitas vezes limitam o acesso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho e mesmo à sociedade como um todo.

As PNEEs eram excluídas do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, devido a uma série de fatores, tais como, a falta de educação doméstica, o preconceito dos demais alunos, a falta de preparo dos professores, a falta de equipamentos adequados para aprendizagem, etc. (GUEDES; BRABOSA, 2020). No que se refere à empregabilidade, observa-se que ainda é ínfima a presença de pessoas com necessidades especiais no mercado, é requerido maior fiscalização acerca das leis de inclusão de pessoas com necessidades especiais

nas organizações e, conseqüentemente, formação profissional para que estes estejam aptos a ingressarem no mercado de trabalho (GUEDES; BARBOSA, 2020).

Para Guedes e Barbosa (2020), o fato de a democracia ser recente no Brasil contribuiu para o pouco controle social, fazendo que a sociedade civil tenha pouca participação na formulação e implementação de políticas públicas. As Organizações Não Governamentais (ONGs) atuam como uma espécie de porta vozes da sociedade, reivindicando ao governo acerca da “formulação e adequação de leis, bem como o enquadramento em órgãos de determinados segmentos políticos com a finalidade de adquirirem repasses para se manterem” (GUEDES; BARBOSA, 2020, p. 13). A atuação dessas organizações contribui para a diminuição da exclusão social, porém, a morosidade processual das ONGs se conveniarem tem contribuído para que estas sejam extintas antes do devido reconhecimento e oficialização governamental (GUEDES; BARBOSA, 2020).

2.3 O Papel dos movimentos sociais de pessoas com necessidades especiais na formulação das políticas públicas: o impacto da sociedade civil organizada

A ação política das pessoas com necessidades especiais teve início com o movimento das pessoas com deficiência. No período colonial brasileiro, as pessoas com deficiência eram isoladas em suas residências, leprosários, hospitais (Santas Casas) e até em prisões, em situações de desordem pública (BRASIL, 2010). No século XIX, com a chegada da corte portuguesa no Brasil (1822 – 1889), verificam-se ações para atender pessoas com deficiência, como a criação do Hospício Dom Pedro II (Decreto nº 82 de julho de 1841), do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1856) (BRASIL, 2010).

No início do século XX, o Estado permaneceu inerte no tocante à novas ações que atendessem as necessidades das pessoas com deficiência. Nesse sentido, conforme descrito em Brasil (2010, p. 20):

Diante desse déficit de ações concretas do Estado, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas de educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou à criação dos centros de reabilitação física.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), foi criado em 1854, por D. Pedro II por meio do discurso do jovem cego José Álvares de Azevedo e o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES) (1856), marcaram o pioneirismo brasileiro na América Latina no atendimento às pessoas

com deficiência (BRASIL, 2010). No período de 1920 a 1950, o Brasil vivia um contexto histórico de industrialização e urbanização. Nesse período a sociedade civil contribuiu para o surgimento de novas organizações destinadas à pessoa com deficiência (BRASIL, 2010).

Até a década de 1980, as pessoas com hanseníase permaneciam isoladas nos leprosários, “com o passar do tempo, os leprosários tornaram-se verdadeiras cidades, praticamente autossuficientes, com prefeitura própria, comércio, escola, igreja, delegacia e cemitério”. (BRASIL, 2010, p. 23). Os movimentos pestalozziano e apaeno, foram as principais iniciativas para atender a deficiência intelectual. Criado em 1926, no Rio Grande do Sul, o movimento pestalozziano “marcou consideravelmente o campo da assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência intelectual no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 24).

A educadora e psicóloga russa Helena Antipoff, além de criar o Instituto Pestalozzi, em 1926, e de introduzir o termo “excepcional” no lugar de “deficiência e/ou retardo mental”, criou Sociedades Pestalozzi em outros estados. Em 1970, foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) que, até 2010, possuía cerca de 150 unidades (BRASIL, 2010). Na década de 1950, especialistas em medicina adotaram métodos de reabilitação pós-guerra nos brasileiros vítimas da poliomielite. Nesse período, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), já em 1954 foi criada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR), em 1956 é criado o Instituto Bahiano de Reabilitação (IBR), de Salvador e em 1958 foi criada a Associação Fluminense de Reabilitação (AFR) (BRASIL, 2010).

Em 1954, a americana Beatrice Bemis fundou no Rio de Janeiro a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), após a criação de outras associações em diversos estados, houve a criação da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES), em 1962. Segundo (BRASIL, 2010, p. 25):

Essas organizações constituem uma rede de atendimento à pessoa com deficiência de expressiva capacidade na sociedade, que presta serviços de educação, saúde e assistência e assistência social. O atendimento é voltado para pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Com a redemocratização do Brasil em 1988, observa-se a criação de movimentos afirmativos em que as pessoas com deficiência decidem sobre a própria vida. O processo de associativismo citado anteriormente abriu caminhos para o “Movimento Político das Pessoas com Deficiência” em que essas dirigiam organizações contrárias às associações prestadoras de serviços. Diante do exposto (BRASIL, 2010, p. 34):

As primeiras organizações associativistas de pessoas com deficiência não tinham sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam o

auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido, mas criaram espaços de convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo de ação política em prol de seus direitos humanos. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tomaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

Na luta por participação social e aquisição de direitos das Pessoas com Deficiência, foi criada em 1979, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Nesse período, as pessoas com deficiência lutam contra a tutela e em busca do protagonismo, “o que essas pessoas buscavam era se colocar à frente das decisões, sem que se interpusessem mediadores. É nesse movimento que se evidencia a necessidade de criação de uma identidade própria e positiva para esse grupo social” (BRASIL, 2010, p. 37).

Em 1980 ocorreu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, e o ano de 1981 foi reconhecido pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), que objetivava integrar as pessoas com deficiência à sociedade (através de pesquisas e projetos acadêmicos, espaços públicos) por meio da conscientização social “sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política (BRASIL, 2010, p. 41). As mobilizações e reivindicações do movimento das pessoas com deficiência ganhou visibilidade midiática no Brasil. Severino e Oliveira (2018) mostram que no ano de 1980, cerca de 500 pessoas com deficiência se reuniram na Universidade de Brasília para o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, “esse encontro possibilitou visualização da pluralidade das pessoas com deficiência que, na maioria das vezes, são tratadas como sujeito singular” (SEVERINO; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Em 1983, no 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, houve a divisão do movimento nacional, desde então, as novas organizações se dividiam de acordo com os tipos de deficiência. Severino e Oliveira (2018) dizem que após as pessoas com deficiência divergirem em diversos aspectos houve a divisão do movimento nacional no 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência (1983), contribuindo para a divisão do movimento nacional.

Desde então, as novas organizações nacionais passaram a se dividir conforme os tipos de deficiências. Algumas dessas novas organizações merecem destaque, como é observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Organizações Nacionais de PcD

NOME DO MOVIMENTO	ANO E/OU LOCAL DE FUNDAÇÃO	OBJETIVO
Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan).	Criado em 06 de julho de 1981.	Esse movimento obteve importantes conquistas políticas, entre as quais se destaca a “promulgação da Lei nº 11.520, de 18 de setembro de 2007, que dispõe sobre a concessão de pensão especial submetidas a isolamento e internação compulsórios em hospitais-colônias, até o ano de 1986”. (BRASIL, 2010, p.56);
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).	Fundada em 16 de maio de 1987.	A Feneis teve grande importância no que se refere a identidade e a cultura surdas, uma de suas grandes conquistas segundo Brasil (2010) é a aprovação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no ano de 1993, que foi oficializada nacionalmente pela Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002;
Federação Brasileira de Entidades de e para cegos (Febec).	A primeira entidade nacional dos cegos foi fundada em 14 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro.	De acordo com Brasil (2010, p. 56): “a criação da Febec originou uma disputa de legitimidade e representatividade dos cegos no âmbito nacional”;
Movimento de Vida Independente (MVI).	Criado nos Estados Unidos na década de 1970.	O MVI visa a inclusão social de pessoas com deficiência, para que essas pessoas decidam por si próprias, somente a partir de suas decisões que elas são representadas por especialistas e familiares, a fim de que não fiquem à mercê da sociedade e/ou de instituições (BRASIL, 2010).

Fonte: Elaborado com base em BRASIL (2010).

Nesse movimento, Severino e Oliveira (2018, p. 13) mostram que as PcD se tornam protagonistas de seus direitos:

O movimento político das pessoas com deficiência teve como principal fator diferencial a presença ativa e reivindicatória das pessoas com deficiência, acarretando a direção e o protagonismo desse grupo social, nesse movimento. Ou seja, as pessoas com deficiência tiveram voz e vez e, sendo estas as principais prejudicadas com a ausência de efetivação de seus direitos, puderam elencar e elaborar quais eram suas principais necessidades e reivindicações, o que outrora era feito por terceiros, na condição de seus porta-vozes, dada privação de sua autonomia e da sua capacidade de tomar decisões que lhes dizem respeito. Tais negações são legitimadas no Código Civil Brasileiro, sendo essa condição superada pelo Estatuto da Pessoa com deficiência, aprovado em 2015.

Diante das conquistas apresentadas ao longo dessa discussão, tem-se que por mais que movimentos políticos, instituições e familiares das PcD contribuam para a aquisição de novos direitos e introdução destes no arcabouço jurídico-normativo brasileiro, faz-se necessário além da implementação de políticas públicas, maior conscientização social, a fim de que sejam

derrubadas as barreiras ainda existentes (atitudinais, preconceito, etc.), para que de fato elas se sintam parte da sociedade.

Apesar do aparente enfraquecimento do movimento, este foi muito importante no que tange a organização das pessoas com deficiência, levantamento das principais demandas e a formulação de propostas para a inclusão de suas necessidades na CF/1988. Na prática, não aconteceu a inclusão das propostas tal qual elas reivindicavam, porém houve sua inclusão como sujeito de direitos. Quanto maior era a atuação deste movimento, mais a sociedade era conscientizada acerca da cidadania das pessoas com deficiência. O direito à educação foi uma das principais conquistas desse movimento, objetivando sua inserção, permanência e pleno desenvolvimento com qualidade de ensino e aprendizagem (SEVERINO; OLIVEIRA, 2018).

Em relação ao direito à educação das pessoas com necessidades especiais, tem-se que além da educação ser um direito social, é um “elemento indissociável ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e requisito indispensável à dignidade da pessoa humana e à concretização da própria cidadania” (BRAGA; FEITOSA, 2016, p. 325). Para análise das PNE no Brasil, faz-se necessário primeiramente traçar o percurso constitucional do direito à educação. Nesse sentido, observa-se que por mais que houvesse previsão constitucional acerca do direito à educação em Constituições passadas, isso se dava de forma restrita. Ao analisar os textos constitucionais, nota-se que cada constituição se refere à educação conforme o regime político vigente. Braga e Feitosa (2016) apontam que o direito à educação das PNE se dá por meio da educação de PcD, sendo mencionada em um texto normativo pela primeira vez por meio da emenda constitucional nº 1 de 1969, indicando apenas que a educação de “excepcionais” caberia legislação especial. Em 1978, a emenda constitucional nº 12 pouco avançou nos direitos da PcD em seu artigo único, garantindo educação especial e gratuita; assistência, reabilitação e inserção socioeconômica; proibição de discriminação trabalhista e acesso à edifícios e lugares público.

A Constituição Federal de 1988, além de considerar a educação como um direito fundamental ao incluí-la no rol dos direitos sociais, “o constituinte inovou positivamente ao estabelecer os princípios do ensino e ao criar artigos específicos que tratam da autonomia universitária e do plano nacional de educação” (BRAGA; FEITOSA, 2016, p. 335). É por intermédio do “supraprincípio” da dignidade da pessoa humana que o artigo 208, III, da CF/1988 garante atendimento especializado aos portadores de deficiência. Assim, Braga e Feitosa (2016, p. 336), afirmam que:

A norma constitucional representa muito mais do que o disposto em seus artigos que se referem diretamente à pessoa com deficiência podem estabelecer. No novo ambiente constitucional e democrático pós 1988 consolida-se “supraprincípio” da dignidade da pessoa humana, em toda a sua abrangência. É nessa perspectiva que a garantia fundamental da inviolabilidade do direito à igualdade vincula-se de maneira indissociável à realização da dignidade humana para permear não somente a legislação infraconstitucional vindoura a partir de sua promulgação, mas essencialmente as políticas públicas concebidas e estabelecidas a partir de então.

O tratamento legal dado à educação brasileira inclusiva é recente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Brasileira, Lei nº 4.024/1961, visava a integração de “alunos excepcionais” ao sistema geral de educação. Em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853 estabelecendo que caberia ao poder público e seus órgãos garantirem às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos. Além disso, essa lei colocava a Educação Especial como modalidade educativa em todos os níveis de ensino (BRAGA; FEITOSA, 2016).

Diante do exposto, vale ressaltar que a oferta de educação especial foi um importante avanço no que se refere a consolidação das leis de educação inclusa brasileiras. A Lei nº 8.060/1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assevera em seu art. 53 a igualdade de condições, de acesso e permanência no ambiente escolar. Já o art. 54, assegura, dentre outras garantias, o atendimento aos “portadores de deficiência” da rede regular de ensino. A Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, cria um capítulo específico para a “Educação Especial”, que foi definida no art. 58 como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A resolução CNE/CEB nº2/2001, do Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica, representando um avanço significativo na universalização do ensino.

Com o amadurecimento acerca da educação inclusiva demonstrada pela legislação brasileira, tem-se na Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional de Direitos Humanos do século XXI. Nesse sentido, Braga e Feitosa (2016, p. 348) afirmam que essa convenção foi “aprovada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, promulgado pelo Decreto nº 6.949/2009, inclui pessoas com deficiência de todas as idades em todos os níveis de ensino”. Todo esse aparato jurídico normativo que vem sendo apresentado ao longo dessa discussão contribuiu para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas universidades. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, “reconhecendo-a como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (art. 1º §2º) e estabelece em seu art. 3º, IV, alínea “a”, o direito ao

acesso da pessoa com transtorno do espectro autista à educação e ao ensino profissionalizante” (BRAGA; FEITOSA, 2016, p. 360).

Publicada em 06 de julho de 2015, a Lei nº 13.146, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece em seu 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).

A deficiência é algo complexo e plural, indo além da classificação patológica, devendo ser considerada por diferentes formas (orgânica, religiosa, normativa, dentre outros.) Nesse sentido, tem-se que esse termo deve ser compreendido também como uma condição social e situacional, sem negar o entendimento da deficiência como doença(s) e/ou comorbidade(s) (BARROCO; LEITE, 2021; LEITE et. al., 2021). Por fim, nota-se uma importante evolução legislativa no século XIX, visto que a garantia do direito à educação foi baseada no direito à igualdade e na dignidade da pessoa humana, contribuindo para a criação de políticas mais eficazes no que se refere não só à inclusão de PNEE, bem como no desenvolvimento de um país igualitário.

3 PESSOA COM DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988 afirma que a “educação é um direito de todos” (art. 105), e que todos devem ter “igualdade de condições para o acesso e permanência” (art. 206, I). Observam-se mudanças que visam combater “o preconceito e as disparidades sociais” ainda vigentes, que contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômicos (RODRIGUES; LIMA, 2018, p. 22).

A chamada redemocratização no Brasil atribuiu grande importância ao direito fundamental da educação, sendo minuciosa quanto ao dever do Estado para sua realização, incluindo o acesso da pessoa com deficiência, desde a pré-escola até a universidade, preferencialmente na rede regular de educação.

O Decreto de nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 art. 5º, § 1º, I (BRASIL, 2004) diz que categoriza os tipos de deficiência da seguinte maneira:

- a) 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, triplicia, triparésia, 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;
- b) 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;
- c) 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;
- d) 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.

Diante do exposto, vê-se quão desafiador é estabelecer uma definição acerca da pessoa com deficiência, “uma vez que esta faz parte de um universo composto por elementos complexos, dinâmicos, multidimensionais e questionáveis, que são determinados por fatores históricos e sociais, uma vez que o termo se refere às pessoas das mais diversas sociedades e culturas” (NOGUEIRA *et al.* 2016, p. 3132). Sendo assim, deve-se considerar a singularidade da pessoa com deficiência, o indivíduo em si, uma vez que este possui uma história de vida única.

Os pesquisadores da área (MAZOTTA, 2005; SMITH, 2008; SASSAKI, 2010; PESSOTI, 2012; OLIVEIRA, 2020) mostram que o termo deficiência é carregado de estigmas e discriminações. Assim, tem-se que “as definições de deficiência divergem em razão das diferenças entre atitudes, crenças, orientação, áreas de estudo e cultura” (SMITH, 2008, p. 29). O estudo de Braga (2006) demonstrou dúvidas na utilização do termo deficiência e/ou pessoa deficiente na área da educação.

Diniz, Barbosa e Santos (2009) compreendem que a deficiência deve ser compreendida em termos biomédicos e políticos. O Relatório Mundial da Saúde, de 2012, é contrário à separação do modelo médico e do modelo social. A Convenção de Pessoas com Deficiência por sua vez, ressalta a necessidade de considerar a deficiência como um todo, e não somente sua concepção médica. Diniz e Barbosa (2010) salientam que são as classificações e catalogações distintas de um corpo “normal” que sustentam o modelo biomédico da deficiência.

Sobre o modelo social, Oliveira (2020, p. 45) ensina que:

O modelo social de deficiência, em relação aos anteriores, apresenta um grande avanço, pois, sobressai, a pessoa à frente de sua deficiência e remete a deficiência para os aspectos sociais e culturais. Dessa forma, considera-se a historicidade social, cultural e educativa das pessoas com deficiência. Não são apenas as suas condições físicas, mentais ou sensoriais que a definem: há um conjunto de significados que pressupõem a definição da pessoa da deficiente.

No tocante a exclusão e estigmatização da PcD, Rodrigues e Lima (2018) afirmam que a forma de pensar e agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e às pessoas com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas. Mazotta (2005) mostra que até o século XVIII a deficiência era relacionada ao misticismo e ocultismo. Da Idade Média até os dias atuais, verificou-se a utilização de vários termos para definir essas pessoas (OLIVEIRA, 2020). As PcD ainda se encontram em situação de desvantagem e, segundo Rodrigues e Lima (2018), não são vistas no imaginário coletivo como detentores de direitos sociais, entre os quais se incluem o direito a educação.

Além disso, a sociedade que a PcD está inserida estabelece como ocorrerá seu convívio com os demais, além de suas limitações, a partir da ideia de deficiência construída historicamente. Isso significa dizer que interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma de o sujeito constituir-se como pessoa no mundo. Para Oliveira (2020) são os contextos sociais e culturais atrelados às formas de conhecimento produzido pelas representações sociais que contribuem para que o termo deficiência adquira uma pluralidade de sentidos. “Dessa forma, vão se criando rótulos, classificações sobre os indivíduos, fortalecendo

a exclusão dos grupos sociais, e é com base nessas representações sociais que foram construídos o conceito de deficiência” (OLIVEIRA, 2020, p. 44).

Diante dessa breve discussão, nota-se a necessidade de desconstrução de preconceitos ou pensamentos negativos oriundos desse processo histórico-social acerca da deficiência, a fim de desconstruir a ideia de castigo ou punição por atos indevidos de seus pais e familiares, ela não deve mais ser vista como doença e nem é necessária a busca de uma cura em prol da aceitação social, “não deve ser vista também como merecedora de caridade e assistencialismo” (FERNANDES; DENARI, 2017, p. 86).

Araújo e Ferraz (2010, p. 8855) defendem que “não é a limitação que caracteriza a deficiência em si, mas as barreiras impostas pela sociedade que impedem o pleno desenvolvimento de pessoas com os atributos a estes inerentes”. A inclusão da pessoa com deficiência, em convivência com os demais, proporciona maior interação e aceitação da diferença, que é indispensável para a construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu art. 28, versa sobre o direito ao sistema educacional inclusivo ao longo da vida que as pessoas com deficiência possuem, sendo eles (BRASIL, 2015):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de níveis superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é um fato contemporâneo na estrutura educacional brasileira. Para Filha *et al.* (2018), esse contexto no ensino superior é marcado por indefinições que geram insegurança nos envolvidos nesse processo. “A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática na universidade, trata-se de um movimento de resistência contra exclusão social, que historicamente vem afetando grupos minoritários” (OLIVEIRA, 2020). Isso evidencia que a evolução tecnológica e a emergência de políticas educacionais que promovem a inclusão têm permitido às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso ao Ensino Superior, “sendo indispensável à efetivação de políticas educacionais e institucionais que contribuam para o desenvolvimento desses estudantes através de todos os participantes desse contexto” (FILHA *et al.*, 2018, p. 55).

A acessibilidade relacionada à estrutura física, ao projeto pedagógico adequado às necessidades individuais dos estudantes e a sensibilização dos gestores em implementar ações inclusivas nas instituições de ensino superior são alguns dos diversos desafios da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) no Ensino Superior. Nesse sentido, Filha *et al.* (2018, p. 60) afirmam:

Apesar de todas as dificuldades encontradas no processo de inclusão da Política Nacional de Educação Especial é notório que algumas conquistas foram alcançadas nos últimos anos, que interferem inclusive na maneira como essas pessoas se veem na sociedade. Nesse sentido, espera-se que haja sensibilização por parte do governo e dos gestores em educação, principalmente no aspecto formacional de professores, diretores, coordenadores e demais servidores que atuam nas Instituições de Ensino Superior, no intuito de ofertar condições adequadas para o ingresso e permanência na educação superior.

Portanto, destaca-se a importância dos avanços em termos legais, uma vez que estes são fundamentais para garantir o direito de todos, contribuindo para a amenização dos desafios expostos anteriormente, a fim de proporcionar não só o acesso, mas a permanência e conclusão do curso que a PNEE escolher para nortear a sua vida.

3.1 Políticas de Inclusão de Pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: marcos legais

Caracterizada como um espaço de privilégio de determinados grupos sociais, Lisboa (2017, p. 32), entende que “a educação superior brasileira, por intermédio de ações governamentais, tomou a política educacional restritiva e reprodutora da ordem social dominante”. A primeira referência à educação especial foi feita em 1960, na Lei de diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024/61, na qual os excepcionais deixavam de ser vistos como os que possuíam um problema de saúde e começaram a ser incluídos no ensino regular. É a partir desse momento que ocorreu a criação das escolas especiais, pela força dos movimentos sociais (PEREIRA; SANTOS, 2009, p. 266).

Lisboa (2017, p. 32) mostra que com a promulgação da posterior LDBEN, nº5692/71, “o atendimento especial se estende não só para os alunos com deficiência, como também os superdotados e os que se encontrassem com considerável atraso quanto à idade regular de matrícula”.

As principais mudanças nas políticas educacionais direcionadas aos alunos com deficiência se iniciaram na década de 1990 com a Conferência Mundial de Educação Especial que aconteceu em Salamanca, na Espanha, reafirmando que todos têm direito à uma educação de qualidade, que atenda as especificidades de cada indivíduo, valorizando a “singularidade e não as dificuldades, repudiando o termo deficiência e passando a utilizar uma nova terminologia: Necessidades Educacionais Especiais” (GARCIA *et al.* 2018, p. 34).

Ainda assim, foram necessárias modificações, principalmente no âmbito legal, para garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino. No Brasil, a primeira iniciativa para a inclusão das PNEE foi na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Aviso Circular nº 277/MEC/GM/1996, que se refere ao atendimento desses estudantes no Ensino Superior.

Nesse sentido, Garcia *et al.* (2018, p. 34) dizem que:

Com a inclusão, a necessidade de acessibilidade passou a ser cada vez mais requerida nas IES. As primeiras modificações referentes à acessibilidade foram feitas no

processo classificatório de ingresso no Ensino Superior, sendo sugeridas alterações tanto na elaboração do edital, no momento das provas, quanto na correção delas. Sendo assim, são exigidas da comissão do vestibular mudanças no que se refere aos critérios de avaliação, organização de salas e recursos adaptados necessários para que o candidato possa realizar a prova, como, também, considerar as especificidades inerentes a cada deficiência no momento da correção.

Ao longo do tempo a legislação recebeu propostas de adequação do processo classificatório no ingresso das PcD no Ensino Superior, o que demonstra que as reivindicações encontram ressonância no poder público (GARCIA *et al.*, 2018). Com o acesso da PcD no país, observa-se o surgimento de novas necessidades no contexto acadêmico, principalmente, no que se refere às condições de permanência dos alunos. Diante disso, surge a Portaria nº1679/1995, que “dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”.

A Lei nº 10.172/2001, também conhecida como Plano Nacional de Educação, ressalta a garantia da Educação Especial em todos os níveis de ensino. Já o Decreto nº 5.296/2004 exige dos estabelecimentos de ensino algumas normas de acessibilidade para abertura, funcionamento e renovação de cursos. Diante desse novo cenário, foi elaborado o Plano Nacional de Educação por 10 anos (Lei nº 10.172/2001), que especifica questões para a efetivação da inclusão em todos os níveis de ensino.

No ano de 2003, com a Portaria nº 3284, tem-se a regulamentação de cargos que ofereçam suporte a esses alunos, como o intérprete de Língua de Sinais. O Decreto nº 3.298/1999 traz todas essas ações de permanência no ensino superior, reafirmando a necessidade de dar o suporte necessário de acordo com a especificidade do aluno com deficiência. Destaca-se também, nesse decreto, a inclusão de conteúdo ou disciplinas sobre deficiência, porém poucas universidades federais fizeram essas adequações em suas grades curriculares (CHACON, 2001).

Essas propostas evidenciam que as Instituições de Ensino Superior (IES) não devem se preocupar somente com acesso e a permanência dos alunos com deficiência, mas também com a preparação de profissionais que atuarão em uma sociedade inclusiva (GARCIA *et al.*, 2018). Diante das demandas relacionadas ao atendimento de alunos com necessidades na Educação Superior, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com as Secretarias de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), buscaram implantar o Programa Incluir por meio do edital nº 4/2008.

Em 2005, o MEC lançou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir, que visa eliminar barreiras físicas, pedagógicas e de comunicação. Sendo

uma política pública de atenção às necessidades das PcD, o programa também é voltado para as pessoas que apresentam transtornos globais de desenvolvimento, a saber: alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil, estudantes com altas habilidades/superdotação, como também, aqueles que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2013).

Este programa tem como meta não só criar, mas também consolidar os chamados Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior, os quais são responsáveis pela garantia da integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, tornando-se indispensável na implementação da política pública. Deste modo, os núcleos de acessibilidade existentes em diferentes universidades públicas do país se mostram como resposta das IES para dar suporte educacional e social para essa demanda populacional (MEC, 2013).

Essas políticas são evidenciadas por meio de uma série de leis que contribuíram para a criação da Política Pública de Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Dentre as principais, têm-se a Portaria nº 3.284 de 2003 (MEC, 2003) que dispõe sobre a necessidade de ambientes universitários com espaços físicos adaptados, com rampas, corrimões, trinco de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos, computadores com softwares adequados, impressoras Braille, para os deficientes visuais, além de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para as pessoas com deficiência auditiva (ROCHA; MIRANDA, 2009).

Em 2015, a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mostra que a sociedade deve ser atuante no rompimento de barreiras urbanísticas e arquitetônicas, nos meios de locomoção, nas comunicações e informação atitudinais e tecnológicas para que a pessoa com deficiência se sinta parte da sociedade e possua as mesmas condições que as demais. O art. 27 desta normativa discorre que a educação superior deve garantir o máximo desenvolvimento do aluno com deficiência no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, verificou-se que no Brasil, de 2010 a 2019, o número de estudantes com deficiência no ensino superior aumentou 144,83% (DA REDAÇÃO, 2020). Esse aumento do número de matrículas das PcD nas universidades, deve-se à promoção de políticas públicas garantidoras do acesso e, sobretudo, permanência na educação superior. Isto ocorre, por meio de condições que atendam às necessidades educacionais específicas apresentadas por esse público, contribuindo para a pluralidade e o desenvolvimento social do país ao garantir o acesso com os mesmos critérios e as mesmas justificativas que foram usadas para as demais cotas.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção caracteriza o desenho da pesquisa, demonstrando os procedimentos metodológicos que foram utilizados.

4.1 Tipo de Pesquisa

A investigação sobre as políticas públicas de inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior exige um conjunto de procedimentos de pesquisa. Diante do objeto de estudo, tendo como referência a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da UFV, foram necessários domínios teóricos e metodológicos para realizar a análise que apresenta uma abordagem qualitativa, pois, segundo Minayo (1993, p. 21-22) ela “responde a questões particulares” e trabalha com “o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esta abordagem tem lugar assegurado como uma forma viável e promissora de trabalhar em ciências sociais (GODOY, 1995, p. 63).

Quanto aos fins, a pesquisa é caracterizada como descritiva, por expor características da política pública de inclusão na educação superior na UFV (CERVO; BERVIAN, 2002). As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008). Além disso, a pesquisa descritiva permite ao pesquisador conhecer e interpretar a realidade sem modificá-la (CHURCHILL, 1987).

Este estudo foi realizado na Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais (UFV-MG) no período de 2014 a 2020, visto que esse período compreende a criação da Unidade e o ano em que houve a coleta de dados, sendo necessário complementá-los com a transcrição de vídeos. A escolha do local de estudo deve-se a visibilidade que a universidade possui, além da importante contribuição de suas pesquisas no cenário mundial.

4.2 Procedimentos de Coleta de Dados

Diante dos objetivos propostos neste trabalho e a fim de atingi-los, os procedimentos de análise dos dados foram desenvolvidos da seguinte forma: Revisão Bibliográfica e Documental; Análise de Conteúdo e Lexical, através de técnicas manuais (BARDIN, 2011) e automatizadas

com apoio do *Software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, ou IRaMuTeQ, que é “um software gratuito e desenvolvido sob a lógica de open source [...]. Ele ancora-se no ambiente estatístico do software R e na linguagem python” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 515).

A utilização desses procedimentos bem como a escolha da metodologia desta pesquisa se justificam pelo fato de seu desenvolvimento ocorrer em um período de pandemia mundial causada pelo coronavírus denominado SARS-COV-2 (COVID-19). Com o isolamento social exigido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no período pandêmico, optou-se pela não realização de entrevistas, devido às diversas adaptações que foram necessárias, bem como a dificuldade de realizá-las com os alunos com NEE devido às inúmeras limitações e adaptações que estavam se adequando neste momento.

4.2.1 Pesquisa Documental

Sá-Silva et al. (2009, p. 5) dizem que a pesquisa documental é “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. A pesquisa documental tem por objetivo extrair dos documentos informações factuais (LÜDKE; ANDRE, 1986). Esta etapa se propôs a produzir conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos, a fim de que o investigador os interprete, sintetizando as informações e para determinar tendências (SÁ-SILVA et al., 2009). Isto permitiu que os documentos fossem sistematizados numa estrutura de análise (PIMENTEL, 2001) que reunirá as partes de interesse à pesquisa, tais como, o contexto, as instituições e os conceitos chave (LAVILLE; DIONE, 1999).

A primeira etapa desta pesquisa consistiu no levantamento de dados sobre a Unidade Interdisciplinar por meio de um ofício da PPGADM-UFV encaminhado à coordenação da UPI-UFV *campus* Viçosa solicitando os seguintes documentos: 1) relatórios institucionais que permitam extrair o quantitativo de estudantes com deficiência por (i) tipo deficiência e (ii) campi, no período de 2014 a 2020; 2) relatórios informativos das despesas mais utilizadas na UFV, em relação ao Programa Incluir de 2014 a 2020 (custeio: material de consumo e serviços; capital: investimentos, como a compra de material permanente e construção); 3) relatórios da UPI-UFV, no período de 2014 a 2020, que forneçam: aquisição de material ou realização de serviço, ações administrativas e ações pedagógicas; 4) relatórios da UPI-UFV que forneçam dados por cursos com quantidade de matrículas de pessoa com deficiência de 2014 a 2021; 5) relatórios quantitativos da UPI-UFV que forneçam dados quantitativos sobre ingresso de

beneficiários(as) nos cursos de graduação, se (i) por cotas para aluno com deficiência, (ii) alguma outra modalidade de cota ou (iii) ampla concorrência e 6) dados relacionados aos gastos gerais com a UPI-UFV de 2014 a 2020.

Ao analisar esse documentos, verificou-se que os relatórios sobre as despesas mais utilizadas na UFV, em relação ao Programa Incluir de 2014 a 2020 (custeio: material de consumo e serviços; capital: investimentos, como a compra de material permanente e construção que foram disponibilizados pela Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFV (PPO-UFV) não possuíam informações suficientes que corroborassem com os objetivos da pesquisa. Os dados inerentes aos gastos gerais com a UPI-UFV de 2014 a 2020 foram encaminhados à Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal de Viçosa (PPO-UFV) que direcionou essa demanda à equipe de orçamento e de gestão e estrutura organizacional, porém não se obteve a disponibilização dessas informações.

Inicialmente, acreditava-se que os relatórios da UPI-UFV seriam os documentos que dariam maior fundamentação ao trabalho por conter elementos próprios da universidade ao constituir a principal estratégia de implementação desta Política de Inclusão. Porém, fez-se necessário a transcrição de 19 vídeos institucionais em que diversos atores (coordenador, técnicos administrativos, professores, monitores, alunos e egressos) da UPI-UFV falavam sobre sua experiência com a Unidade, a fim de compreender de que forma suas ações são materializadas e contribuem no processo de implementação da Política.

Para responder ao primeiro objetivo específico foi realizada uma análise da literatura acerca do Programa Incluir, de seus editais e de seu Documento Orientador, a fim de compreender seus objetivos e alterações ocorridas desde a sua criação até os dias atuais. Para responder ao segundo objetivo específico, foi feita análise de documentos disponíveis no site da UPI-UFV.

Já o terceiro objetivo específico foi respondido por meio da análise de conteúdo via IRaMuTeQ, além da Análise Documental. Para a análise documental desta pesquisa foi realizada a partir da coleta, organização e análise de dados disponíveis no site da UFV, da UPI, bem como dos seguintes dados apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Dados utilizados para a pesquisa documental

TIPO DE DOCUMENTO	DADOS A RECOLHER	FONTES DO DOCUMENTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFV) 2012/2017 e 2018 a 2023.	Dados sobre a Educação Inclusiva na UFV antes da criação da UPI	Site institucional da UFV	2012
Ações UPI	Ações realizadas pela UPI de 2014 a 2020	Site institucional da UPI UFV	2014
Material de apoio UPI	Materiais de apoio disponibilizados a estudantes com necessidades educacionais especiais (ENEE)	Site institucional da UPI UFV	2014
Unidade interdisciplinar de políticas inclusivas - UPI-UFV	Conhecer o trabalho da UPI-UFV	Site institucional da UPI UFV	2014
Fluxograma de Acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) da UPI/UFV	Dados sobre o processo de abertura ao AEE	Site institucional da UPI UFV	2014
Relatórios institucionais que permitam extrair o quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais por tipo de necessidade e campi no período de 2014 a 2020	Dados sobre número de ENEE por tipo de necessidade especial e campi de 2014 a 2020	Coordenação da UPI-UFV	2021
Relatórios institucionais que forneçam dados por cursos com quantidade de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais de 2014 a 2020	Dados sobre cursos e quantidade de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais de 2014 a 2020	Coordenação da UPI-UFV	2021
Relatórios institucionais que forneçam dados quantitativos sobre ingresso de beneficiários (as) nos cursos de graduação por cotas para aluno com deficiência, alguma outra modalidade de cota ou ampla concorrência.	Verificar se os ENEE ingressam na universidade apenas por cota para aluno com deficiência ou outra modalidade de cota.	Coordenação da UPI-UFV	2021
19 Vídeos	Informações sobre a UPI UFV	Redes sociais da UPI UFV	2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.3 Métodos e Técnicas de Análise

Para análise dos dados apresentados, oriundos da descrição de vídeos institucionais e dos documentos disponibilizados no site da Unidade Interdisciplinas de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa, fez-se uso da Análise de Conteúdo, que, segundo Bardin

(2011), tem o intuito de enriquecer a leitura, além da extração de informações importantes dos documentos examinados. Franco (2008) por sua vez, afirma que essa análise pode ser oral, escrita, documental, etc. Para Mendes e Miskelin (2017, p. 1052), a pré-análise “trata-se de uma fase de organização dos dados com o objetivo de construir o *corpus* da pesquisa”. Este é formado por documentos a serem analisados (BARDIN, 2011).

Também foi realizada a leitura flutuante, no intuito de estabelecer um primeiro contato com os dados, foi feita a escolha dos documentos relacionados com a investigação e com o objetivo proposto. Após essa leitura, o material de análise foi inserido em planilhas de Excel, onde foram inseridas as transcrições e dos vídeos e o registro dos documentos. Esses registros foram desmembrados de acordo com os temas criados após a sua análise.

Além da Análise de Conteúdo utilizou-se como complemento a análise lexical, através do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, utilizando a técnica de Classificação Hierárquica Descendente (CDH), no intuito de examinar profundamente as partes mais significativas da matéria, a fim de encontrar referências indispensáveis no texto, de forma a encontrar as informações importantes nele contido. Este programa permite ao pesquisador de utilizá-lo para examinar o documento apresentado de diversas formas, através de análise estatísticas de textos produzidos (MENEGON; SILVA; SILVA, 2017).

Para sumarizar, os métodos e as técnicas de análise que foram utilizados em cada uma das etapas deste estudo estão dispostos conforme os objetivos específicos são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3- Métodos e Técnicas de Análise

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODO E TÉCNICAS DE ANÁLISE
Compreender a implementação de estratégias institucionais para a promoção de políticas de inclusão na universidade pública brasileira.	Descrever sobre o Programa Incluir do Governo Federal e sua contribuição para a inclusão de ENEE;	Pesquisa Documental e Revisão Bibliográfica de trabalhos relacionados ao tema.
	identificar os efeitos das ações implementadas pela UPI-UFV para os ENEE na UFV;	Pesquisa Documental por meio de fontes oficiais da instituição.
	analisar as ações da UPI-UFV e a percepção da comunidade acadêmica da UPI-UFV acerca da implementação da Política.	Pesquisa documental e análise de conteúdo com a utilização do IRAMUTEQ.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 RESULTADOS E DUSCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção teve como objetivo a apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa, por meio de uma revisão de Literatura do Programa Incluir, das Políticas de Inclusão da Universidade Federal de Viçosa no contexto interiorizado, do resgate histórico da UPI-UFV, suas ações e como estas têm contribuído no processo de implementação das PNEE.

5.1 DESENHO NORMATIVO VS. FUNCIONAMENTO EFETIVO: O CASO DA UNIDADE INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS INCLUSIVAS – UPI DA UFV

5.1.1 O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir)

Neste capítulo, o Programa Incluir será analisado pela ótica das políticas de acessibilidade e inclusão na educação superior, considerando sua implementação, seus objetivos e as mudanças políticas significativas ocorridas no período de 2005 a 2020. Implantado em 16 de maio de 2005, o Programa Incluir: acessibilidade na Educação superior foi criado sob a responsabilidade da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), e da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Ministério da Educação. Este programa surgiu em cumprimento do Decreto nº 5.296/2004, com o propósito de eliminar as desigualdades sociais das pessoas com deficiência, como forma de instrumentalizar a acessibilidade e a inclusão dessas pessoas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (SILVA, 2013; SILVA, 2020).

O MEC, por meio do edital do Incluir, em 2005, propôs uma seleção pública de projetos feitos por universidades federais que visassem a inclusão de pessoas com deficiência. Para participar, as instituições de ensino superior deveriam apresentar o termo de adesão, a fim de identificar os responsáveis pelo programa, identificação das atividades que seriam realizadas, as barreiras enfrentadas pelas IFES e as propostas de intervenção (PEREIRA, 2017). Os objetivos deste edital eram:

- a) Fomentar programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária para garantia do acesso de “pessoas com deficiência” à Educação Superior, com igualdade de oportunidades;
- b) Implementar políticas de ação afirmativa³³, por meio de ações inovadoras para a inclusão de “pessoas com deficiência” nas IFES;
- c) Garantir a implementação pelas IFES das disposições do Decreto Presidencial de nº 5.29634, de 02 de dezembro de 2004 (SOUZA, 2010, p. 56).

No edital de 2006, além da transformação educacional e cultural das IFES que são consequências da acessibilidade dos espaços físicos e dos currículos, vistas como ações inovadoras promovidas nas IFES, o termo ações afirmativas é adicionado ao conceito do Programa, a fim de diminuir as consequências da desigualdade social (PEREIRA, 2017). Para Santos (2013), isso acontece devido aos inúmeros problemas sociais da época, porém essa ação “mascara a questão social, perpetuando a desigualdade de classes” (PEREIRA, 2017, p. 92). Neste ano, o Incluir passou a objetivar (SOUZA, 2010, p. 57):

- a) Viabilizar ações para a implementação das disposições dos Decretos Nº 5.296/04 e Nº 5.626/0535, complementadas pelas Normas da ABNT;
- b) Apoiar a organização e implementação do plano de promoção da acessibilidade previsto como elemento básico no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das IES, em cumprimento ao Decreto Nº 5.773/0637;
- c) Fomentar projetos para o acesso e permanência dos alunos com deficiência na graduação e pós-graduação, propiciando ações ou atividades de caráter educativo, cultural, social, científico e tecnológico para promoção da igualdade de oportunidades e atenção à diversidade. Esse objetivo se extingue a partir desse edital.

Em 2007, o Programa Incluir começou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este Plano faz alusão ao aumento de bolsas de estudo, promoção de inclusão social, aumento de ofertas de vagas e expansão das universidades como um todo, oferecendo ao aluno com deficiência meios de permanência e inclusão na graduação. O edital desse ano (BRASIL, 2008, p. 39) evidenciava a existência dos núcleos de acessibilidade, que são:

[...] 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. Os Núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo Núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e extensão, demonstrando seu caráter multidisciplinar para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

A atuação do núcleo de acessibilidade se dá em conjunto com a IFES (diretorias, departamentos e demais órgãos), ou seja, o Núcleo sozinho não consegue implementar a acessibilidade e inclusão educacional dos alunos com deficiência, pelo fato de a inclusão envolver “aspectos complexos e que não se esgotam em elementos físicos ou na adequação de materiais pedagógicos, pois pressupõe também uma dimensão cultural e social que deve promover rupturas com práticas discriminatórias e excludentes” (PEREIRA, 2017, p. 92). Souza (2010, p. 57) diz que o edital de 2007 indicava como objetivos:

- a) Promover ações para que garantam o acesso pleno de “pessoas com deficiência” às Instituições Federais de Educação Superior – IFES;
- b) Apoiar propostas desenvolvidas nas IFES para superar situações de discriminação contra os estudantes com deficiência;
- c) Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES; Somente nesse edital começam a aparecer os núcleos de acessibilidade.
- d) Implementar a política de inclusão das “pessoas com deficiência” na Educação Superior;
- e) Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações.

Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, a educação especial passou a ser entendida no ensino superior sob a perspectiva da educação inclusiva. Nesse ano, o edital possui praticamente os mesmos objetivos do edital anterior, “contudo, modifica alguns termos que redirecionam as concepções até então trabalhadas” (PEREIRA, 2017, p. 99). Diante dessas alterações, tem-se que o Programa Incluir amplia o seu público alvo, não sendo mais direcionado apenas para pessoas com deficiência e passa a atender também pessoas com necessidades educacionais especiais.

O edital de 2009 suprimiu aspectos inerentes à criação e/ou consolidação dos núcleos de acessibilidade. Nesse ano, o edital abrangeu as universidades estaduais apenas com recursos de custeio. Além disso, as barreiras atitudinais e arquitetônicas foram excluídas da eliminação de barreiras, permanecendo as de comunicação, pedagógicas e físicas, “além de sugerir propostas com vistas à superação de situações discriminatórias, o que não deixa de trabalhar as barreiras atitudinais, sendo esta uma das que mais dificultam a plena participação de pessoas com deficiência na educação superior” (PEREIRA, 2017, p. 100).

Na academia, a remoção dessas barreiras se dá por momentos formativos (cursos, palestras, rodas de conversas, oficinas, congressos, etc.) sobre a individualidade e limitações das PNEE, pois a desinformação corrobora para ações discriminatórias e isso dificulta o rompimento das barreiras atitudinais “que dificultam os alunos com necessidades educacionais especiais de terem acesso ao conhecimento” (CHAHINI, 2010, p. 41).

O último edital do Programa Incluir foi o de nº 8, lançado em 2010 (BRASIL, 2010, p. 52), que objetivava:

- a. Implantar política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior;
- b. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Ifes;
- c. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes;
- d. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- e. Promover a eliminação de barreiras físicas pedagógicas e de comunicação.

Este edital do Programa Incluir garantiu o acesso e permanência dos estudantes com deficiência, pautando-se na excelência de conclusão e aprendizado desses alunos pertencentes às instituições públicas (não se referindo às universidades estaduais).

Para Saraiva (2015), a universidade possui autonomia para designar os profissionais que irão compor os Núcleos, porém o autor não encontrou algum documento que fizesse referência ao número mínimo de profissionais exigido pelo MEC (SARAIVA, 2015). No tocante ao atendimento educacional especializado (AEE), tem-se que este deve ser desenvolvido na educação básica por meio das salas de recursos multifuncionais e nos núcleos de acessibilidade no ensino superior. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara Nacional de Educação Básica (CEB) nº 4/2009 aponta a atuação de psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, fonoaudiólogos, profissionais da educação, docentes com formação específica em educação especial, dentre outros, como possíveis profissionais a atuarem nos núcleos de acessibilidade (PEREIRA, 2017).

O Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011 aponta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve acontecer na educação básica e na superior e no intermédio “dos núcleos de acessibilidade e suas ações para eliminação de barreiras que impedem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (PEREIRA, 2017, p. 93).

A partir de 2011, o Programa Incluir passou a ser direcionado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que instaurou novos critérios de concessão de recursos financeiros, estabelecendo o repasse de verbas diretamente para a IES pública e não mais organizado por meio de chamadas públicas concorrenciais e administrado pela Seesp e Sesu. A universalização das ações em todas as Ifes que ocorreu a partir de 2012, foi a busca por uma política de desenvolvimento ampla e articulada, vista como uma “forma de institucionalizar as ações de política e acessibilidade na educação superior, é nesse contexto que se define na proposta orçamentária o montante direcionado para cada universidade, considerado o número total de matrículas efetivadas” (PEREIRA, 2017, p. 93).

O Plano Nacional do Direito das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites, criado em 2011, é visto por Ciantelli e Leite (2016) como a consolidação das ações mencionadas anteriormente pelo MEC, uma vez que estabelece o crescimento dos núcleos de acessibilidade. A implementação dos núcleos nas universidades públicas ocorre em conformidade com as especificidades e o contexto de cada Ifes. O Programa Incluir financia a operacionalização dos Núcleos para aquisição de materiais didáticos adequados, construção e/ou reparo das estruturas

arquitetônicas, uso de tecnologias assistivas ou qualquer recurso que seja necessário para garantir a permanência dos estudantes com deficiência nas Ifes (PEREIRA, 2017).

Em suma, tem-se que os editais lançados entre os anos de 2005 a 2010 exigiam diversas ações das universidades públicas, dentre elas:

[...] criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade; adequação arquitetônica para garantir acessibilidade física (rampas, barras de apoio, corrimãos, pisos táteis, elevadores, sinalizadores de e alargamento de portas); compra de equipamentos de tecnologia assistiva, como teclados de computadores, impressoras, máquinas de escrever em Braille, lupas eletrônicas e amplificadores; compra de material didático específico para acessibilidade, como livros em áudio e Braille, software para ampliação de tela e sintetizadores de voz, dentre outros, considerando a necessidade educacional do discente com deficiência (PEREIRA, 2017, p. 94).

O Documento Orientador do Programa Incluir destaca a necessidade de profissionais voltados para as práticas inclusivas e o uso de outros códigos de linguagem, além da língua brasileira de sinais (BRASIL, 2013). Com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, o Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2012, passou o projeto das IFES por meio dos Núcleos de Acessibilidade que se estruturam com base nos seguintes eixos:

- a) infraestrutura: os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) currículo, comunicação e informação: a garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) programas de extensão: participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- d) programas de pesquisa: o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (MEC, 2013, n. p.).

As políticas institucionais promovidas pelo Programa Incluir garantem a participação de alunos com deficiência através de medidas “que se direcionam tanto para o apoio dos estudantes quanto para ofertas de condições de acessibilidade” (PEREIRA, 2017, p. 95), esta deve-se estender ações que proporcionem igualdade de oportunidades com as demais pessoas em todos os aspectos (sociais, saúde, educacionais, etc.).

Após forte pressão social, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou a implementação da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que mais tarde teve continuidade pelo presidente Lula, reservando 50% das matrículas nas universidades públicas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A presidente Dilma Rousseff sancionou o que é considerado como um dos principais documentos em educação, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, determinando estratégias, diretrizes e metas para esse período. Dilma Rousseff sofreu Impeachment no dia 31 de agosto de 2016, quando estava em seu segundo mandato, devido às chamadas “pedaladas fiscais”, as quais, Pereira (2017) entende como a edição de decretos do orçamento para investir em programas sociais. Com a saída de Dilma Rousseff e, conseqüentemente, do Partido dos Trabalhadores (PT), a Presidência do país foi ocupada pelo vice presidente Michel Temer. Desde então, observa-se uma “uma inflexão política e ideológica bastante radical com relação ao período anterior. Dentre outras questões, o processo de expansão das universidades federais parou de ser fomentado” (OLIVEIRA, 2020, p. 41).

Em janeiro de 2019 inicia-se o mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro que ainda preside o país na atual conjuntura, ano de 2022. Este presidente é militar e conservador, possui discurso voltado a valores descritos por Oliveira (2020, p. 42) como: “amor pela pátria e por símbolos nacionais, princípios cristãos, proteção da propriedade privada e da família tradicional”. Na educação superior, seu mandato evidencia um retrocesso educacional marcado pela diminuição de recursos públicos para a educação superior, diminuição no número de matrículas e aumento da evasão escolar, sem falar da diminuição de repasses do MEC para a pesquisa. Os resultados dessas ações serão vistos na história da educação superior e da sociedade mais ampla por um longo período de tempo (OLIVEIRA, 2020).

Desde então, houve a extinção da secretaria que tratava acerca da inclusão da pessoa com deficiência (SECADI) e a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), formada pela Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras, Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a pessoas com Deficiência (MEC, 2019). Os núcleos de acessibilidade continuaram funcionando normalmente, amparados pela Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, sendo orientados pela SEMESP e administrados por cada universidade federal (SILVA, 2020).

Uma mudança que pode afetar o futuro da formulação da Política da PcD, no tocante a participação de organismos de representação da sociedade civil, está relacionada com o Decreto nº 9.759 de 11/04/2019, que segundo Silva (2020, p. 44):

[...] trata da extinção e das diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, que afetam representação de diversos conselhos criados por decreto, que incluem o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), posto que este conselho faz parte de pacote de revogações assinado pelo presidente Jair Bolsonaro. Essa Medida elimina a Política Nacional de Participação Social e o Sistema Nacional de Participação Social, programas criados em 2014 por Dilma Rousseff (PT). Percebe-se que sempre que há mudança de governo, os atores políticos interferem nos desenhos e estratégias administrativas, e reconfiguram a gestão pública baseados na condução de prioridades e objetivos da plataforma política e ideológica de seus partidos.

Neste governo, existem situações as quais podem ser interpretadas de modo autoritário, uma vez que há uma perda concernente “à representação de entidades sociais com a extinção de conselhos, porque tradicionalmente os conselhos garantiram o debate com a sociedade civil sobre as políticas públicas, tornando a democracia mais participativa” (SILVA, 2020).

A dotação orçamentária para a acessibilidade continua sendo provisionada, apesar das mudanças ocorridas no Governo Bolsonaro, ainda que diluída em outras ações da educação (SILVA, 2020). Cada IFES teve a liberdade de criar e nomear o seu núcleo de acessibilidade, a exemplo da Universidade Federal de Viçosa – UFV, que nomeou o seu núcleo de Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI). Criada em 2014, a UPI-UFV administra as ações de acessibilidade e inclusão, que serão expressas na subseção seguinte.

5.2 Políticas de inclusão na UFV: o papel da universidade no contexto interiorizado

Inicialmente, descreve-se o histórico de implantação da Universidade Federal de Viçosa e de seus respectivos *Campi*. No que diz respeito à estrutura física e administrativa da Universidade Federal de Viçosa, teve seu início baseado em uma Escola Especializada, tendo como principal característica a divisão de ensino entre União e Estados. A dualidade no ensino consistia na separação dos grupos entre ensino secundário superior e as escolas agrícolas. Em um contexto geral, o dualismo no ensino trouxe impactos sociais consideráveis, levando-se em conta que cada região era regida por um grupo social, intelectual, econômico e político diferente, a exemplo de Minas Gerais, que tinha a agricultura como principal atividade econômica no final do século XIX (SILVA, 2017).

Para Silva (2017), apesar da forte economia advinda da agricultura, o estado de Minas Gerais enfrentou grandes desafios em relação às questões trabalhistas e principalmente à

escassez de mão de obra rural, o que levou o estado a pleitear juridicamente soluções plausíveis nesse ínterim e reivindicar um sistema de ensino voltado à valorização rural e aos trabalhadores camponeses, o que deveria aproximar o ensino à prática agrícola e potencializar os lucros nessa região.

Desde o início da década de 1920, a Universidade Federal de Viçosa encontra-se no cenário brasileiro da educação superior por meio da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, sob responsabilidade estadual. A agricultura era a principal atividade econômica no final do século XIX e início do século XX. Sobre a atividade econômica nesse período, Silva (2017, p. 105) diz que:

[...] a agricultura era a principal atividade econômica mineira e encontrava-se em dificuldades de crescimento, pois refletiam as questões trabalhistas –relacionadas ao regime escravocrata em declínio – e a tradicional formatação das atividades agrícolas de maneira extensiva baseada na monocultura do café, assim como, o início da valorização do trabalho como fonte produtiva.

O Congresso Agrícola, Industrial e comercial de Minas Gerais ocorrido em Belo Horizonte em maio de 1903, composto pela elite econômica e o congresso estadual, buscavam meios eficazes de solucionar o problema da mão de obra agrícola. Silva (2017) e Versieux (2012) descrevem a trajetória do ensino agrícola de Minas Gerais no período de 1900 a 1916, que vai desde a consciência do desenvolvimento agrícola por meio da qualificação; passando pela criação do ensino no nível primário e secundário em estabelecimentos agrícolas (fazendas–modelo, fazendas–subvencionadas, campos de demonstração e estabelecimentos de ensino agrícola elementar); até promover uma modernização do campo capaz de atender as demandas do mercado que resultaram na instalação da escola de nível superior (SILVA, 2017).

Após a primeira Guerra Mundial, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa optou por ensino científico com foco nas ciências naturais. O americano Peter Henry Rolf foi contratado pelo governo mineiro para implantar a Escola Superior de Agronomia e Veterinária de Viçosa (ESAV), sendo organizada para transmitir, disseminar, elaborar e criar a ciência. Em 1932, aconteceu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” por meio de um documento inspirado na “Escola Nova” (movimento latino-americano) elaborado por educadores que defendiam a necessidade de criar universidades que priorizassem a pesquisa científica dentro de uma função tríplice: elaborar e criar, transmitir e vulgarizar (SILVA, 2017).

Nesse período, Azevedo (1944) observa um rompimento concernente ao tradicional sistema literário clássico por parte das instituições. Desde então, os educadores agiam ou por conta própria ou a serviço de Estados que estimulavam reformas, a exemplo da Escola Superior de Agricultura de Piracicaba (a ESALQ), dentre outras instituições existentes no país. Sobre os

fatos que antecederam a criação da Universidade Federal de Viçosa, tem-se a criação da Escola Superior de Agricultura, autorizada pela Lei Estadual nº 761, de 6 de setembro de 1920 (MINAS GERAIS, 1920).

Silva (2017) diz que, em 1970, foi feito o primeiro plano diretor para o campus da UFV que objetivava a segregação dos espaços, gerando dificuldades de gestão do espaço físico, levando a negociação da administração com os Diretores de Centro. Sobre essas intervenções Silva (2017, p. 111), nos mostra que:

[...] quando a intervenção não condiz com as atividades específicas ou de interesse ao centro, a negociação pode ser demoradamente demorada. Diante de tal contexto, a gestão UFV tem se mostrado contrária a setorização espacial segundo centros acadêmicos nos campi recém criados da instituição, fato demonstrado no Plano de Desenvolvimento Físico e Ambiental do Campus UFV-Viçosa aprovado na Resolução CONSU-UFV nº. 14/2008, de 21 de outubro de 2008.

A instituição expandiu-se, tornando-se multicampi em resposta a adesão ao REUNI e a política de expansão do ensino superior, criando dois novos campi: Campus Florestal e Campus Rio Paranaíba. Atualmente, o campus da UFV em Viçosa possui em torno de 16.000 estudantes, 45 cursos de graduação, 23 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) e um Colégio de Aplicação – COLUNI (PAULA; FARIA, 2020).

A Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF) foi subvencionada à gestão da UFV, desde o ano de 1955, na cidade de Florestal. Tomou-se campus UFV-Florestal (UFV-CAF) no ano de 2006, disponibilizando cursos de graduação e o colégio técnico. Diante de tais desdobramentos, será descrito brevemente a seguir, como a fazenda-escola tornou-se um campus universitário. Inaugurada em 26 de abril de 1939, a Fazenda Escola de Florestal que objetivava a formação de administradores de fazenda, contou com a presença ilustre de várias autoridades políticas, dentre elas o Presidente da República, Getúlio Vargas (SILVA, 2017).

No ano de 1943, a Fazenda Escola de Florestal passou a ser vinculada ao Departamento de Ensino Técnico da Secretaria da Agricultura e foi transformada em escola de nível primário profissionalizante. Em 1948, houve uma reformulação através do Decreto Estadual nº. 2.740, de 23 de maio de 1948 (MINAS GERAIS, 1948a), em que esta instituição passou a ministrar ensino, passando a ser denominada como Escola Média de Agricultura do Florestal (EMAF) iniciando as atividades em 1949 após a regulamentação pelo Decreto Estadual nº. 2.931 (MINAS GERAIS, 1948b).

Com a Lei nº.1.360, de 5 de dezembro (MINAS GERAIS, 1955), foi incorporada à Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG), porém, o Decreto Federal nº. 64.825 de 15 de

julho de 1969 (BRASIL, 1969), uniu a EMAF à Universidade Federal de Viçosa (UFV), que a partir de 1981 passou a denominar “Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Floresta I”, mantendo tal denominação até os dias de hoje, onde funciona com os cursos de graduação criados em 2006 no campus UFV-CAF (SILVA, 2017). Atualmente a cidade de Florestal é composta por 7.602 habitantes. “Este novo campus possui seis cursos técnicos e 10 cursos de graduação, que juntos somam 1.500 estudantes” (PAULA; FARIA, 2020, p. 3).

Concernente ao histórico de implantação da UFV, Campus Rio Paranaíba (UFV-CRP) tem-se que antes da criação desse campus, o Conselho Universitário da UFV (CONSU) transformou a Central de Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF) em campus universitário (SILVA, 2017). “Somente após tal acontecimento, o Campus de Rio Paranaíba foi criado no dia 25 de julho de 2006, durante a reunião nº 321, do Conselho Universitário da UFV, por decisão unânime” (SILVA, 2017, p. 131). Resultado de uma articulação entre a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Viçosa e a sociedade do município de Rio Paranaíba, a instalação da Universidade Federal de Viçosa naquela cidade se deu por meio da resolução do CONSU Nº 08/2006, de 25 de julho de 2006 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2006).

Resende (2013) diz que este campus foi criado com recursos do Programa de Expansão das Universidades Federais, fase I do MEC/SESU, em pactuação com a universidade, conforme Ata de Reunião, de 12 de setembro de 2007 (SILVA, 2017). Atualmente a UFV–CRP possui um campus situado em localizado na Rodovia MG-354, Km 310, este campus é identificado como “Campus CRP I”; e o campus situado na Rodovia MG-230, Km 8, denominado institucionalmente de “Campus CRP II”. Diante do exposto, Silva (2017, p. 128) diz:

O campus CRP I foi instalado no ano de 2007 pela cessão de terras do INCRA, que a princípio ocupavam 44.50.30ha e pouco tempo depois, totalizaram 62,5ha no ano de 2009. O campus CRP II foi instalado no ano de 2009, mediante compra de um novo terreno e possui atualmente aproximadamente 146,36ha de área. As duas áreas físicas da universidade demonstram a expansão dessa instituição em um curto período de tempo. A universidade instalada em seu novo campus na cidade de Rio Paranaíba, tornou-se polo de ensino e atrativo estudantil, principalmente na área agrônômica, constituindo-se (à época) na única instituição de ensino superior federal em um raio de 300km dentro da mesoregião do Alto Paranaíba. Representava e, segue representando, a diversificação do uso do território, consoante ao princípio de incrementar e recuperar a área, sendo gerador de possibilidades de novos investimentos para a cidade e região.

Para Culum (2014) e Chauí (2018) o saber científico deve contribuir para atendimento das demandas contemporâneas. Sobre os desafios da universidade contemporânea, Bizerril (2020, p. 10) diz que dentre as demandas que a universidade deve atender:

[...] destacam-se: (i) projeção científica internacional; (ii) produção de conhecimento significativo; (iii) capacidade de dialogar com outros saberes e setores da sociedade; (iv) transferência tecnológica e atuação no setor produtivo e na economia; (v) formação profissional qualificada; (vi) formação cidadã e de lideranças; (vii) renovação da gestão pública; (viii) renovação de práticas pedagógicas e do Ensino Superior; (ix) redução das desigualdades sociais; (x) responsabilidade social e envolvimento com as questões locais e nacionais; (xi) promoção da sustentabilidade. Enfim, espera-se cada vez mais que as universidades assumam papel de centralidade no processo de transformação da sociedade para patamares civilizatórios mais elevados.

Diante do exposto, observou-se que a interiorização e a expansão do campus universitário na Universidade Federal de Viçosa têm possibilitado que a comunidade acadêmica fortaleça seu envolvimento com a sociedade, contribuindo para a interdisciplinaridade, sustentabilidade e diálogo do meio acadêmico com a realidade das comunidades, promovendo a inclusão não somente das pessoas com necessidades especiais, mas de outros grupos que até então eram excluídos da sociedade como “como indígenas, negros, moradores da periferia, povos do campo e outros, na grande maioria das vezes compondo a primeira geração da família a obter um diploma do ensino superior.” (BIZERRIL, 2020, p. 11). Esse fenômeno trouxe novos desafios para a comunidade acadêmica, que ao ampliar sua diversidade sociocultural, tem tornado a UFV um local de relevância social e estratégica para o país e o mundo.

5.2.1 A Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) e os ENEE: o caso da Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais (UFV-MG)

Resultantes do Programa Incluir, os núcleos de acessibilidade visam à ampliação da participação de ENEE nas IES, assegurando o acesso e a permanência destes estudantes na graduação. Esta seção apresenta as evidências de que o trabalho realizado pela UPI na UFV não se distancia dos demais NA em outras regiões do Brasil. Foram realizadas apontamentos a respeito da atuação da UPI para a inclusão de ENEE na UFV a partir das análises realizadas nos documentos institucional e da UPI.

Teixeira (2018) objetivou em seu estudo investigar a operacionalização do uso de Tecnologia Assistiva na inclusão de pessoas com deficiência visual pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (NUACE-UFMA), por meio de uma investigação do tipo exploratória e descritiva e de natureza quanti-qualitativa. A autora concluiu que o NUACE-UFMA “tem se empenhado em realizar ações exclusivas para eliminar obstáculos que dificultam ou impedem o acesso e permanência de alunos com deficiência na UFMA” (TEIXEIRA, 2018, p. 118).

Moreira (2018), em sua investigação, analisou a inclusão no Ensino Superior sob a ótica dos Núcleos de Acessibilidade implementado nas Universidades Federais da Região Sudeste. Participaram da pesquisa 19 universidades Federais da Região Sudeste, que foram representadas pelos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade. A autora concluiu que as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade contribuem para o ingresso e a permanência dos alunos público alvo da Educação Especial. Porém, os resultados também apontaram a necessidade de reestruturação das ações de alguns núcleos, além da necessidade de fortalecimento das políticas públicas de inclusão nas universidades.

A pesquisa de Pereira (2017) revela a importância do Núcleo de Acessibilidade, sendo imprescindível “para a operacionalização da transversalidade prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 93).

Ciantelli e Leite (2016) analisaram Núcleos de Acessibilidade em 17 universidades federais brasileiras. As ações de acessibilidade metodológica (ações de equipe, associadas a um trabalho de mediação junto aos colegiados de curso e demais professores) são vistas por 12 núcleos como aspectos positivos, seguidas da acessibilidade atitudinal e programática. Já em relação às dificuldades encontradas, tem-se maior ocorrência das ações programáticas. Para Ciantelli e Leite (2016, p. 422):

Acredita-se que ações dessa natureza sejam mais onerosas, pois envolvem a revisão nas próprias leis internas, que regem as universidades elaboradas, em sua maioria, para um estudante ideal- sem deficiências, muito distante da realidade vivenciada por aqueles que têm impedimentos ou limitações físicas, comportamentais e/ou sensoriais.

Plestch e Melo (2019) realizaram um estudo sobre a estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade (NA) de 19 universidades Federais da Região Sudeste. Os autores concluíram que as universidades federais têm diferentes problemas no que diz respeito à acessibilidade, necessitando de melhorias no que diz respeito as “condições de acesso, permanência, participação da população com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades nas atividades acadêmicas” (PLESTCH; MELO, 2017, p. 1623).

A pesquisa desenvolvida por Sousa (2018) teve o propósito de analisar o impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEESPE) na permanência de público alvo da Educação Especial no Ensino Superior. Para a autora, “o PNEESPE possibilitou a redução da evasão e o aumento da permanência dos estudantes público alvo da Educação Especial matriculados na UFPI” (SOUSA, 2018, p. 198).

O Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Viçosa de 2012 a 2017 (PDI-UFV) ressaltou que em 2012, a UFV possuía várias iniciativas que beneficiam a educação inclusiva, como a isenção de pagamento de taxa de inscrição e a partir de 2012, a

instituição passou a disponibilizar 80% do total de vagas aos ingressantes pelo sistema ENEM-Sisu (PDI, 2012). Como visto anteriormente, o Programa de Incluir visa o acesso pleno de PcD às IFES através de ações institucionais que eliminem barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (MEC, 2013).

Em 2010, a UFV aderiu ao Programa Incluir com o objetivo de criar o Núcleo Interdisciplinar de Apoio à Inclusão – NIAI. O NIAI era formado por uma equipe multidisciplinar (profissionais da educação, saúde e administração que busca a inclusão de PNEE no ambiente universitário, nos aspectos acadêmico, físico, atitudinal e comunicativo (PDI, 2012). As ações do NIAI, segundo (PDI, 2012, p. 62) possuíam foco:

[...] na oferta de oficinas de sensibilização para a inclusão e na mediação, adaptação e informação quanto a recursos instrucionais e educacionais para a acessibilidade acadêmica e profissional. O Núcleo tem ministrado palestras sobre acessibilidade aos docentes recém-contratados; presta assessoria na revisão de dados cadastrais de discentes e servidores para identificar os que apresentam alguma necessidade educacional/laborativa especial; presta orientação pedagógica a professores que ministram aulas para discentes com alguma deficiência.

Nesse período, a UFV buscou assegurar às pessoas com necessidades educacionais especiais as condições básicas de acesso ao ensino superior, por meio da mobilidade e utilização de equipamentos e instalações. Para isso, a instituição buscou meios de inclusão em suas edificações no intuito de erradicar as barreiras arquitetônicas, facilitando o acesso aos espaços de uso coletivo (PDI, 2012).

Além disso, a referida instituição objetivou vencer as barreiras pedagógicas e de comunicação no meio acadêmico, “inserindo como disciplina curricular obrigatória em todas as licenciaturas e como optativa nos bacharelados a abordagem e o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (PDI, 2012, p. 62). A UFV pretendia investir na formação continuada de gestores e educadores para que fossem capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva às PNEE.

Em agosto de 2014, a Reitora Nilda de Fátima Ferreira Soares criou a UPI-UFV que passou a oferecer o atendimento educacional especializado a estudantes da graduação, pós-graduação e do Colégio de Aplicação Universitário (COLUNI) que apresentassem necessidades educacionais específicas em razão de deficiências de qualquer natureza e transtorno do espectro autista, além de oferecer apoio e atendimento a estudantes que apresentassem outros transtornos. A Unidade também oferece aos docentes orientações e suportes nas atividades de ensino, contribuindo na elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade

que eliminem as barreiras para a plena participação dos discentes na comunidade universitária (UPI/UFV, 2021).

A UPI/UFV possui os seguintes objetivos (UPI/UFV, 2021):

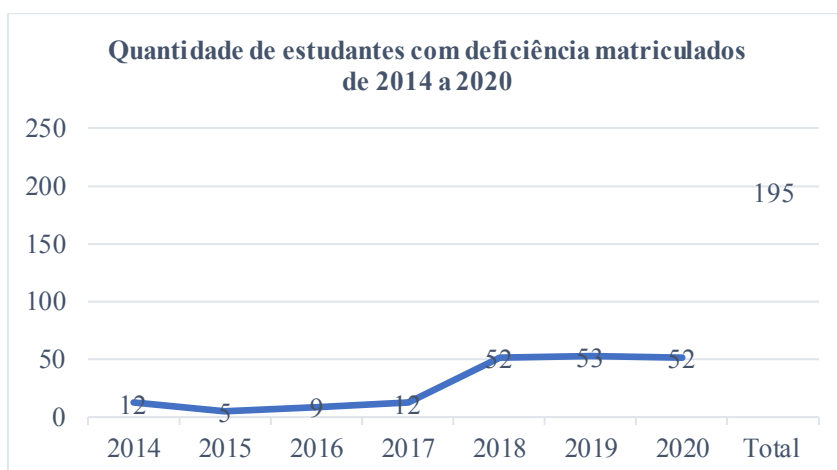
- Apoiar e orientar a comunidade universitária acerca do processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais diferenciadas, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no ambiente universitário;
- Propor soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação no âmbito da Instituição, visando garantir a permanência do estudante com necessidade educacional diferenciada;
- Acompanhar e implementar na UFV as Políticas Nacionais da Educação Especial voltadas ao Ensino Médio e Superior.

A UPI “atua de forma integrada com a Divisão Psicossocial e a Divisão de Saúde da UFV, que contribuem para o desenvolvimento de ações inclusivas. Tais ações contemplam a Lei Brasileira da Inclusão, de modo a buscar equiparação de oportunidades aos estudantes atendidos” (PDI, 2018, p. 84). No PDI (2018) consta que a UFV está construindo e adaptando edificações com o objetivo de possibilitar acesso irrestrito aos espaços da instituição. Dentre essas ações, destacam-se:

[...] reserva e sinalização de vagas em estacionamentos; instalação de elevadores em edifícios, rampas, corrimãos, barras de apoio nas paredes, lavabos, bebedouros, carteiras adaptadas e telefones públicos em altura acessível; construção de inclinações adequadas, com espaços suficientes para locomoção, e de instalações sanitárias com portas adaptadas, permitindo o acesso aos espaços de uso coletivo (PDI, 2018, p. 85).

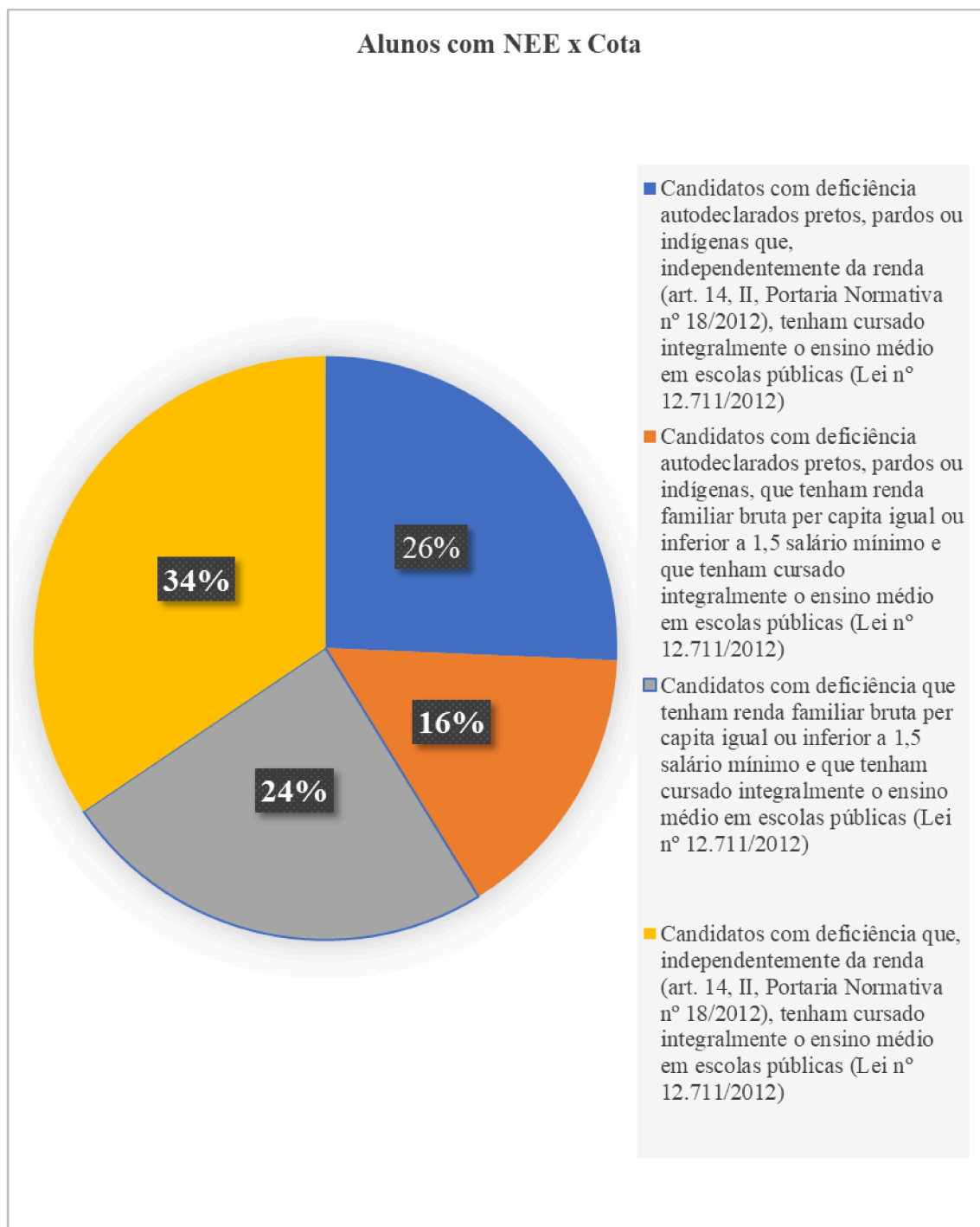
Atualmente, pode-se dizer que a UPI possui uma estrutura arquitetônica compatível com o trabalho realizado. Lamentavelmente, o mesmo não ocorre nos Núcleos de Acessibilidade de outras localidades do país, como evidenciado no trabalho de Teixeira (2018). A autora destaca que, dentre os fatores que dificultam uma melhor atuação do Núcleo no atendimento desses estudantes, os principais dizem respeito ao espaço físico inadequado e ao baixo índice de profissionais especializados.

Com a implantação da UPI, os indicadores apontam para um crescimento significativo do número de estudantes com deficiência ingressantes na UFV, identificados no Gráfico 1.

Gráfico 1- Quantidade de estudantes com deficiência matriculados de 2014 a 2020

Fonte: Elaborado pelo autor com base em documentos disponibilizados pela UPI/UFV

Gráfico 2- Quantitativo de alunos cotistas com NEE de 2017 a 2020



Fonte: Elaborado pelo autor com base em documentos disponibilizados pela UPI/UFV.

A Lei nº13.409/2016 entrou em vigor no dia 28 de dezembro de 2016. Isso mostra que as universidades começaram a receber PNEE, por meio da reserva de vagas, no início de 2017. Nesse sentido, tem-se por meio do Gráfico 2 que entre 2017 a 2020, a UFV recebeu o total de 148 alunos com NEE. Desse total, 34% (51 alunos) eram candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado o ensino médio em escolas públicas.

Deste total, tem-se que 26% (38 alunos) eram candidatos com deficiência que tinham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que haviam cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; 24% (36 alunos) eram candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tinham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tinham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Por fim, 16% (23 alunos) eram candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, haviam cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ao analisarmos esse quantitativo com o número de alunos com deficiência matriculados por ano, estima-se que cerca de 22 alunos ingressaram na graduação por alguma outra modalidade e desenvolveram algum transtorno ou adquiriram algum tipo de deficiência após o ingresso na universidade.

É notório o crescimento no número de estudante com necessidades educacionais especiais na UFV a partir da implantação da UPI e das políticas de acesso e permanência na educação superior. Esse acréscimo é perceptível nas IES em todo o país (50.683 matrículas em 2019), como já mencionado anteriormente pelo Censo da Educação Superior Notas Estatísticas 2019. Nesse sentido, observa-se “que o cenário universitário brasileiro vem avançando em relação à adoção de medidas de inclusão de pessoas com deficiência em curso de graduação” (TEIXEIRA, 2018, p. 27).

Na UFV, de 2014 a 2020 (os dados de 2020 são referente ao 2º semestre), houve um acréscimo de 1.625%. Observa-se uma diminuição no número de matrículas no ano de 2015, comparadas a 2014 de 58, 35%, totalizando 05 estudantes. É um contínuo crescimento nos números de matrícula de 2016 a 2020, principalmente a partir de 2017, quando se começa a observar efeitos da Política de Inclusão, totalizando 195 estudantes. Na Tabela 1, mostra-se o quantitativo de matrículas por tipo de deficiência.

De acordo com os dados da Pró Reitoria de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal de Viçosa (PPO-UFV, 2021), em 2020 a Universidade haviam 13.945 alunos matriculados na graduação, isso significa que os 170 alunos com necessidades educacionais especiais que ingressaram na instituição entre 2017 e 2020 correspondem a apenas a aproximadamente 0,83% do número total de alunos. Isso mostra que, ainda que haja um crescimento significativo, esse ainda é ínfimo diante do número de alunos matriculados.

Tabela 1 - Quantitativo de matriculados por tipo de deficiência – 2014-2020

Tipo de deficiência	Total de estudantes matriculados	Percentual
Transtorno do espectro autista	08	4,10%
Baixa visão/Cegueira	42	21,53%
Deficiência auditiva/Surdez	10	5,12%
Deficiência física	58	29,74%
Deficiência intelectual	04	2,05%
Surdo cegueira	01	0,51%
Não especificada	72	36,92%
Total	195	

Fonte: Relatório disponibilizado pela coordenação da UPI-UFV.

No período de 2014 a 2020, observa-se que a instituição possuía 58 alunos com deficiência física e 42 alunos com baixa visão/cegueira. O termo "Não especificada" composto por 72 estudantes, se refere aos estudantes com deficiência que ingressaram na UFV anteriormente ao Decreto nº 9.034, de 20 de abril 2017, que instituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Por isso, não foi possível especificar o tipo de deficiência desses estudantes. Na Tabela 2 há o quantitativo de estudantes com deficiência por curso.

Tabela 2 - Quantidade de estudantes com deficiência por curso

Curso	Quantidade de matrículas de estudantes com deficiência	Percentual
Administração	11	0,177272727
Administração – Integral	1	1,95
Administração – Noturno	2	0,975
Agronegócio	1	1,95
Agronomia	12	0,1625
Arquitetura e Urbanismo	6	0,325
Bacharelado em Educação Física	4	0,4875
Bioquímica	1	1,95
Ciência da Computação	6	0,325
Ciência e Tecnologia de Laticínios	2	0,975
Ciências Biológicas	3	0,65
Ciências Biológicas - Licenciatura	2	0,975
Ciências Contábeis	9	0,216666667

Ciências Sociais	2	0,975
Comunicação Social	5	0,39
Cooperativismo	1	1,95
Dança	1	1,95
Direito	10	0,195
Economia Doméstica	2	0,975
Educação Física - Licenciatura	3	0,65
Educação Infantil	5	0,39
Enfermagem	5	0,39
Engenharia Agrícola e Ambiental	3	0,65
Engenharia Ambiental	2	0,975
Engenharia Civil	7	0,278571429
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	1	1,95
Engenharia de Alimentos	3	0,65
Engenharia de Produção	2	0,975
Engenharia Florestal	1	1,95
Engenharia Mecânica	2	0,975
Engenharia Química	2	0,975
Física	2	0,975
Geografia	1	1,95
História	5	0,39
Letras	3	0,65
Licenciatura em Ciências Biológicas	3	0,65
Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza	4	0,4875
Licenciatura em Educação Física	1	1,95
Licenciatura em Física	3	0,65
Licenciatura em Química	1	1,95
Matemática	4	0,4875
Matemática - Licenciatura	1	1,95
Medicina	15	0,13
Medicina Veterinária	7	0,278571429
Nutrição	6	0,325
Pedagogia	6	0,325
Química	3	0,65
Química - Licenciatura	1	1,95
Secretariado Executivo Trilíngue, Português, Francês, Inglês	2	0,975
Serviço Social	4	0,4875
Sistemas de Informação - Integral	1	1,95
Sistemas de Informação - Noturno	2	0,975
Zootecnia	3	0,65

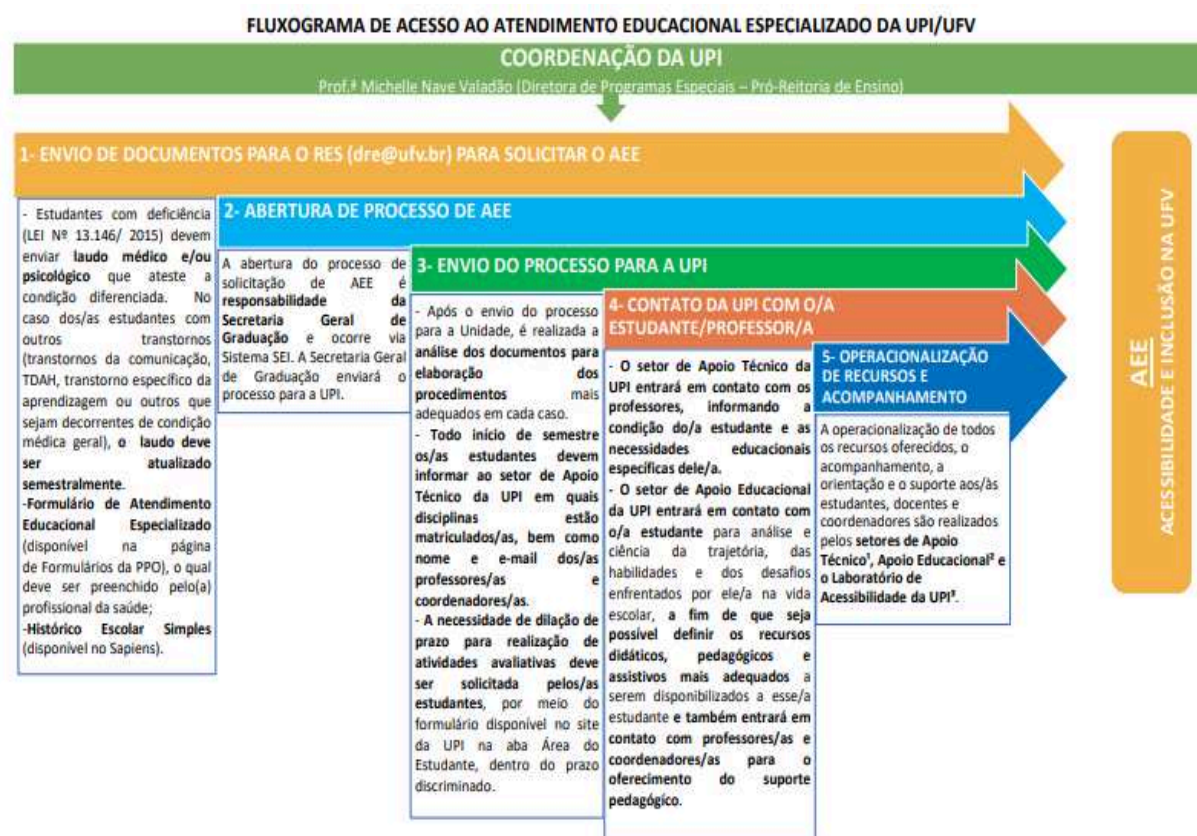
Total	195	100
-------	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Relatórios disponibilizados pela coordenação da UPI/UFV.

Na Tabela 2 mostra-se que a Universidade Federal de Viçosa possuía no período de 2014 a 2020 maior número de estudantes com deficiência nos cursos de Agronomia, que corresponde a 0,1625% do total; Administração, que corresponde a aproximadamente 0,18% do total; Direito, que corresponde a 0,195% do total e Ciências Contábeis, que corresponde a 0,216666667% do total de alunos.

Na Figura 1 é demonstrado como ocorre o processo de atendimento da UPI-UFV aos ENEE.

Figura 1: Fluxograma de acesso ao atendimento educacional Especializado da UPI/UFV



Fonte: <https://upi.ufv.br/aberturas-de-processos/>

O fluxograma comprova que os ENEE estão sendo identificados na UFV, visto que não se trata de uma mera atuação, pois é por meio dessas informações que a UPI elabora as estratégias para a promoção do acesso e da permanência desses estudantes na instituição. Além disso, essas informações servem de parâmetro para a própria estruturação das políticas de

inclusão das Instituições de Educação Superior. Essa questão de identificação do aluno com NEE é de suma importância, haja vista que conforme Saraiva (2015, p. 103):

[...] o registro desses alunos servir de dados oficiais para o censo da educação superior e também como parâmetro para elaboração de políticas voltadas para esse público, inclusive para definição de recursos orçamentários com os fins de promover ações voltadas para a acessibilidade e inclusão desse alunado.

Nesse aspecto, o trabalho de Teixeira (2018) aponta que algumas instituições possuem dificuldades em organizar essas informações. É o caso da UFMA, que com base no seu PDI 2017-2021, apontava que neste período havia 56 estudantes com deficiência, porém, acredita-se que esse número é superior ao citado anteriormente, uma vez que o PDI retratou apenas o quantitativo de alunos com deficiência visual e deficiência auditiva, não considerando alunos com outros tipos de deficiência e/ou necessidades especiais.

A autora afirma que “há ainda alunos com deficiência que não ingressam em cursos de graduação via cotas para esse segmento e por isso podem não ser identificados no ato da matrícula” (TEIXEIRA, 2018, p. 71). Já Lourenço e Battistella (2018), afirmam que a Universidade Federal de São Paulo (UFSCar), no período de 2014 e 2015, ainda não possuía um banco de dados que identificasse os ENEE.

Conforme observado na Figura 1, para ter acesso ao atendimento oferecido pela UPI-UFV, o(a) estudante deve encaminhar, ao Registro Escolar, via e-mail, o formulário de atendimento educacional Especializado preenchido pelo(a) profissional da saúde com as indicações dos recursos a serem oferecidos pela UPI e/ou Laudo médico e/ou psicológico com as mesmas orientações descritas, além do histórico escolar simples. “O Registro Escolar encaminhará o processo à UPI que realizará um levantamento das necessidades educacionais específicas e das adaptações metodológicas necessárias” (UPI/UFV, 2022).

5.3 Ações desenvolvidas no processo de implementação da UPI-UFV

A UPI-UFV disponibiliza material de apoio a fim de garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais dentre os quais, destacam-se:

a) **Tutoriais de transcrição de áudios:** A UPI disponibiliza transcrições de áudio e reconhecimento de voz pelos programas *Google Docs* e *WebCaptioner*, os quais permitem a produção de legendas simultâneas de eventos, palestras e aulas.

b) Tutorial para Legendar vídeo-aulas: Em conteúdos audiovisuais, a legenda é um importante recurso de acessibilidade que permite a participação ativa e a integração de estudantes durante as aulas, além de ser uma ferramenta que torna um diálogo acessível a todos, independentemente do idioma e/ou compreensão auditiva.

c) Acessibilidade no Ensino Remoto e na Educação à distância: no intuito de contribuir na formação continuada de docentes da UFV para a Educação Inclusiva no Ensino Superior, a UPI divulga este documento no qual são descritas as principais barreiras que podem dificultar ou impedir o acesso aos conteúdos digitais pelas pessoas com deficiência ou transtornos no meio digital e apresentados critérios e estratégias para acessibilidade em ambientes virtuais de aprendizagem.

d) *Planners*: O *planner* é uma ferramenta que auxilia no planejamento, na organização e na visão geral de metas, atividades, tarefas e compromissos. Ajuda a separar suas atividades em categorias, prioridades e prazos. Auxiliando na visualização, na assimilação do que cada etapa significa, na percepção do que está sendo cumprido conforme o planejado e do que ainda resta a fazer.

Figura 2 – Planners

The image shows a planner template with a decorative left border featuring green and blue patterns. The main title is 'Trabalhos' in a blue box. Below it is a table with three columns: 'Data', 'Disciplina', and 'Atividade'. The table has 10 rows. Below the table is a green box labeled 'Anotações:'. At the bottom center is the logo for UPI (Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas - UFV).

Data	Disciplina	Atividade

Anotações:

UPI
Unidade Interdisciplinar de
Políticas Inclusivas - UFV

Fonte: site da UPI-UFV

e) 10 Técnicas de estudo mais eficazes: Baseado no estudo “*Improving Students’ Learning With Effective Learning Techniques*” essas técnicas são as mais utilizadas e classificadas por nível de eficácia.

f) Recursos de acessibilidade do sistema operacional e dos navegadores: Tutorial sobre os recursos de acessibilidade disponíveis no sistema operacional Windows e em algumas plataformas digitais, acessadas pelos navegadores Chrome e Mozilla Firefox.

g) Tutorial gmail para estudantes: Ações básicas para utilizar o Gmail. 1 – Acessar, enviar, responder e encaminhar e-mails, 2 – criar pastas, colocar Tags e arquivar e-mails e 3 – acessar o Drive do Gmail e agendar reunião pelo *Google Meet*.

h) Ensino mediado por Tecnologias: Suporte Educacional e Acessibilidade em Ferramentas digitais.

i) Como manter o foco em ambientes barulhentos: sugestões que podem ajudar a manter a concentração nos estudos ou nas atividades avaliativas remotas, apesar do barulho.

k) Organização de estudos e atividades acadêmicas: dicas para estudantes em tempo de ensino remoto 2020.

l) Orientações aos (às) docentes – Estudantes com deficiência e Necessidades Educacionais Específicas:

- Estratégias Pedagógicas – Deficiência Auditiva
- Orientações para docentes – estudantes com deficiência auditiva – LEITURA LABIAL
- Estratégias Pedagógicas – Deficiência Física
- Estratégias Pedagógicas – Deficiência Intelectual
- Orientações pedagógicas para atividades avaliativas – Deficiência Intelectual
- Estratégias Pedagógicas – Deficiência Visual
- Orientações para professores de estudantes cegos, inclusive no ensino remoto
- Estratégias Pedagógicas – TDAH – Estratégias Pedagógicas – TEA

O material de apoio é uma das ações utilizadas pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa no sentido de corroborar com a aprendizagem do discente com NEE por meio de “elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos, desdobrando as aprendizagens cujo exposição lhes é cotidiana” (SILVA, 2014, p. 416). Esse material contribui com a eliminação de barreiras pedagógicas e de comunicação e, conseqüentemente, a limitação de aprendizagem apresentada pelo aluno com esse tipo de necessidade.

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), localizada no estado do Paraná, no Sul do Brasil, através do Programa de Apoio aos Alunos com Necessidades Especiais (Pape), desenvolveu no período de 2004 a 2010, minicursos e palestras para alunos surdos, com cegueira ou baixa visão. Pereira (2017) evidencia que o núcleo de acessibilidade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) se utiliza de equipamentos que auxiliam os ENEE nas atividades acadêmicas. Moreira (2018) mostra que as 19 universidades da região sudeste que foram estudadas utilizam como ações inclusivas:

[...] Tradutor e intérprete de LIBRAS; Instrutor de LIBRAS; Guia-intérprete; Revisor Braille; Transcritor Braille; Material em Braille; Material em Áudio; Material didático em LIBRAS; Material em formato impresso em carácter ampliado; Material pedagógico tátil; Material didático digital acessível; Recursos de acessibilidade à

comunicação; Recursos de informática acessível; Recursos para mobilidade; Mobiliário escolar acessível; Transporte acessível no âmbito da instituição.

Dentre as ações das universidades estudadas por Moreira (2018) observa-se a utilização do material didático digital acessível, recursos de acessibilidade e comunicação como exemplos de material de apoio utilizado por essas universidades, confirmando que essa não é uma realidade exclusiva da UFV, mas de outras universidades, como destacado nas pesquisas supracitadas. Diante do exposto, tem-se que o material de apoio é de suma importância no desenvolvimento do discente com necessidades educacionais especiais, uma vez que, a utilização deste material auxilia toda a comunidade acadêmica (professores, monitores, técnicos-administrativos, colegas de classe, dentre outros) a contribuir no processo de aprendizagem destes alunos. Além disso, estas ações não apenas facilitam o aprendizado destes alunos por meio de um ritmo de estudos organizado, mas, também, servem como instrumento de acesso ao ambiente acadêmico, colaborando com seu processo de inclusão.

5.4 Classes Analíticas Criadas

Por meio de transcrição de vídeos da comunidade acadêmica acerca da implementação da UPI-UFV e da organização de documentos inerentes às ações desenvolvidas pela Unidade, tem-se os *corpus* “ações” e “depoimentos” que foram transcritos e agrupados conforme as temáticas exploradas nesses documentos. Os dois *corpus* foram submetidos, separadamente, a análises textuais com o uso do programa *IRaMuTeQ*.

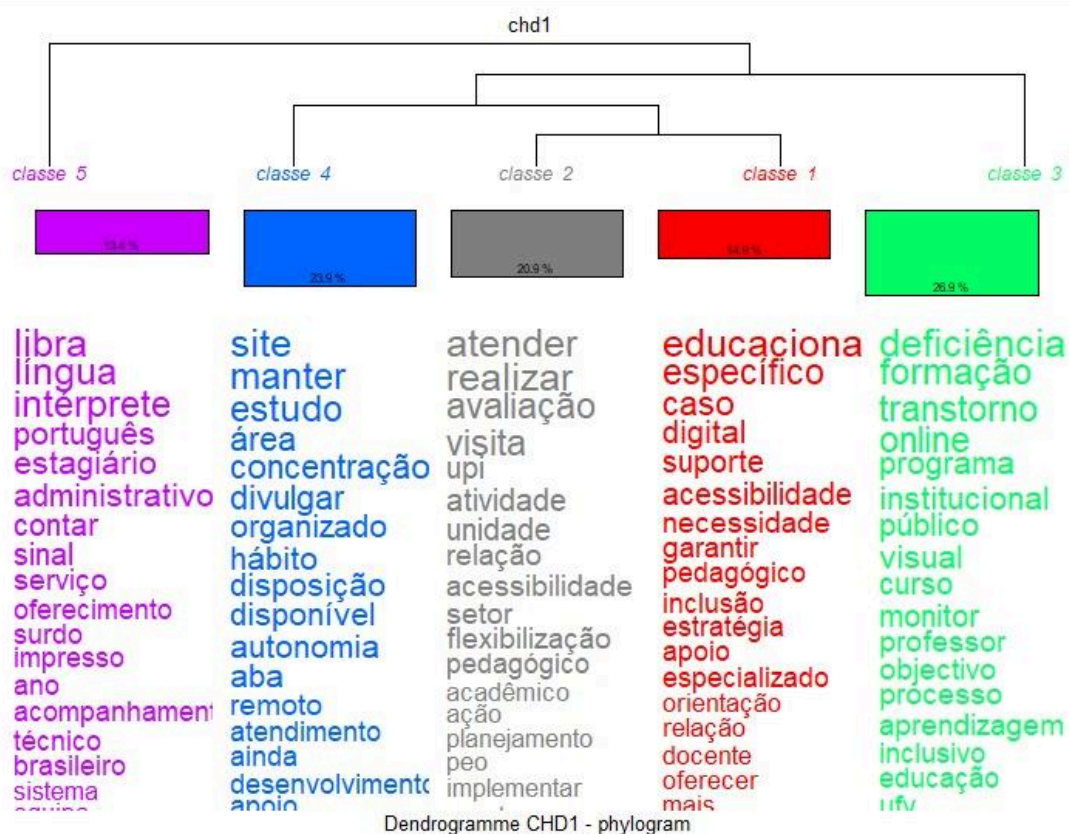
5.4.1 Corpus ações

O *corpus* geral dessa análise foi constituído pelas ações da Unidade disponíveis no site da UPI-UFV. Essas ações foram separadas em 94 segmentos de texto (ST) tendo sido aproveitados 67 na análise, com índice de aproveitamento de 71,28%. Carvalho et. al (2020) recomendam que os índices de aproveitamento sejam superiores a 70% para designar amostras significativas de aproveitamento.

A análise identificou 3.390 ocorrências, sendo 932 formas, com 629 formas ativas e 84 suplementares. A média de formas por ST foi de 36,06. O *corpus* analisado foi dividido em 5 classes finais, classificados, inicialmente em 2 *subcorpus*. No primeiro, obteve-se apenas a classe 5, com 9 dos STs, o que corresponde a 13,4% do total de segmentos retidos. O segundo

subcorpus se subdividiu em três novos grupos temáticos. De uma lado tem-se a classe 3 com 18 dos STs, o que representa 26,9% do total desses segmentos, do outro a classe 4 com 16 dos STs, o que representa 23,9% dos resultados retidos. Por fim, o grupo da classes 1 com 10 dos ST, correspondendo a 14,9% do total dos segmentos retidos pelo *software* e a da classe 2 com 14 dos ST, o que representa 20,9% dos STs. Essas informações são apresentadas na Figura 3, onde está ilustrado o dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Figura 3- Classificação Hierárquica Descendente (CHD) das ações da UPI-UFV



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Após a concordância dos léxicos hierarquizados nos segmentos da classe e classificação bem como sua análise, foi possível a identificação das principais ações implementadas pela UPI-UFV, no intuito de compreender como elas se relacionam com as políticas públicas de inclusão de PNEE no ensino superior. Assim, criou-se uma nomenclatura para cada uma das classes a partir do momento em que foi constatado a proximidade lexical entre elas.

Classe 5 – Suporte na Aprendizagem

Esta classe é considerada mais solta, por apresentar o menor número de ST em sua formação em relação ao corpus total da CHD que classificou 9 ST, e estes se relacionaram de forma menos abrangente com os ST que formaram as outras classes. No intuito de deixar evidente os motivos que classificaram estes ST no mesmo grupo, serão apresentados os ST mais significativos que constituem cada classe (Figura 2.1).

Figura 4 – Segmentos de texto da classe 5

**** *arquivo_02 *ano_2019

score : 291.77

2019 a **equipe** da upi **conta** com 4 **técnicos administrativos** 1 monitor 6 **estagiários** e 6 **intérpretes** de **libras** além do **serviço** de interpretação e tradução de **libras língua portuguesa** há o **oferecimento** de suporte para **materiais impressos** em **sistema** braille

**** *arquivo_02 *ano_2020

score : 254.25

a upi **conta** ainda com a colaboração de duas **estagiárias** com o **serviço** de **intérpretes** e tradutores de **língua brasileira de sinais libras língua portuguesa** e com o apoio da divisão psicossocial e da divisão de saúde da upy

**** *arquivo_02 *ano_2018

score : 183.91

unidade interdisciplinar de políticas inclusivas da universidade federal de viçosa upi upy é criada pela reitora nilda de **fátima ferreira soares** no decorrer do **ano** continuaram a ser realizados por 1 **técnica administrativa** 4 **intérpretes** de **libras** e 2 **estagiários** os **serviços** de **acompanhamento** estudantil

**** *arquivo_02 *ano_2020

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Observa-se na figura 4. supracitada, que alguns dos ST que constituem a classe 5. Os vocabulários de cada ST dentro da classe é organizado pelo *IRaMuTeQ* conforme a relevância que estes possuem dentro da classe. Para Bueno (2018, p. 66):

[...] é possível observar na figura que cada ST apresenta um número de “Score”, de forma decrescente para cada variável. O *software* ainda realça na cor vermelha os vocabulários com mais significância em cada ST, de acordo com o número de repetição desses vocabulários em comparação aos outros segmentos de textos, tanto dentro da Classe, quanto dentro do *corpus*.

Dos 9 STs da Classe 5, foram utilizados apenas três, um de cada variável, para ilustrar o modo como o *software* organiza os dados. Por meio da leitura da Figura 4.2, e dos demais STs de textos criadores da Classe 5, é possível inferir algumas proposições. Denominada de “suporte educacional”, essa classe demonstra a importância dos “técnicos administrativos” “estagiários” (considera-se neste léxico, os monitores inclusivos) e “intérprete de libras” no oferecimento de “serviços de acompanhamento estudantil”. O estagiário ou monitor inclusivo desempenham papéis fundamentais na permanência de discentes com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino superior da Universidade Federal de Viçosa, através das atividades de suporte educacional especializado.

Com as ações da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da UFV, desde 2014, e em uma sociedade com um leque de demandas de universitários público-alvo da Educação Especial com a Implementação da Política de Inclusão no Ensino Superior constituiu-se diversas alternativas de apoio ao Ensino e a formação acadêmica inclusive na universidade. Nesse sentido, Santos *et al.* (2018, n. p) dizem que:

[...] uma dessas alternativas é o programa de monitoria de apoio ao discente com deficiência, tal iniciativa se justifica em adjacências legais presentes na LDBEN n.º 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), nomeadamente nos artigos 58, 59 e 60, que prevê o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino, o programa de monitoria de apoio ao discente com deficiência segue a luz da Portaria 3.284, de 2003 (BRASIL, 2003), que estabelece as condições básicas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e o Decreto-Lei nº 5.296, de 2004 (BRASIL, 2004), que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

A UPI-UFV possui importante papel na contribuição de políticas e práticas institucionais de acessibilidade atitudinal, na informação e comunicação, física e pedagógica “minimizando as barreiras no acesso a espaços, conhecimentos, bens culturais, científicos e interações sociais no ambiente universitário (SANTOS *et al.*, 2016, n. p). É nesse contexto que se estabelece a atuação do estagiário ou monitor inclusive como principal agente garantidor de condições de acessibilidade aos universitários com NEE.

A atuação como “suporte educacional” Segundo Santos *et al.* (2016), é um tema pouco debatido devido às diversas funções desempenhadas pelos profissionais desta área. O monitor inclusive ou estagiário é um aluno bolsista que desempenha atividades na UPI-UFV, quanto na

sala de aula do aluno com NEE que necessitar de acompanhamento. Este aluno tem a possibilidade de observar as adequações necessárias a todos na literatura de apoio às disciplinas; acompanhamento das aulas, “realização de provas em conjunto com a classe; socialização e locomoção, além da sensibilização dos demais estudantes e comunidade acadêmica para o convívio com o diferente” (SANTOS et al., 2016, n. p).

Visto como facilitador da comunicação dos surdos com os ouvintes não conhecedores de Libras, o intérprete de Libras é o mediador entre o aluno surdo e o professor em sala de aula (CORRÊA et al., 2017). A universidade que possui um intérprete de Libras em sala de aula contribui no aprendizado do aluno surdo. Como visto anteriormente, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, através do decreto nº 5.620 de 22 de dezembro de 2005, reconhecem a importância, o papel e as possibilidades de atuação do profissional de Libras, a saber:

Art. 11. A formação de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa efetivar-se-á por meio de curso superior ou pós-graduação.

Art. 12, nos próximos dez anos a partir da publicação deste decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, as instituições de ensino médio e superior, públicas ou privadas, poderão incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I – profissional de nível superior, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, certificada por meio de exame promovido pelo MEC; ou

II – profissional de nível médio, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, certificada por meio de exame promovido pelo MEC.

Art. 13, a partir do ano subsequente à publicação deste decreto, as instituições de ensino, públicas e privadas, deverão incluir, em seu quadro técnico-administrativo, em todos os níveis, etapas e modalidades, o profissional Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa para atender alunos surdos que utilizem Libras.

Parágrafo único. O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição;

II - nas salas de aula onde atuação desse profissional ajude a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio a acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino.

(BRASIL, 2002, p.3).

Diante disso, tem-se que o intérprete possui a função de tornar os conteúdos mais compreensíveis para o aluno, por meio de uma relação próxima, afim de que o aluno com necessidade educacional especial seja inserido no âmbito acadêmico. Por fim, deve-se mencionar a importância dos serviços de acompanhamento estudantil, com objetivo de oferecer um espaço formal e protegido que compreenda a relação entre as questões físicas e emocionais no processo de aprendizagem.

A classe 3, com 26,9% das STs do corpus, relaciona-se com o papel do professor na formação do discente com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e recebe o nome de “**práticas pedagógicas**”. Os elementos “**formação**” e “**professores**” referem-se a capacitação de professores para atuarem com esse alunos, como apresentado na Figura 5:

Figura 5 – Segmentos de texto da classe 3

**** *arquivo_01 *ano_2021

score : 65.92

durante o sia **ufy** 2021 a upi ofereceu o minicurso **formação de professores** para **educação inclusiva** o **objetivo** foi possibilitar um **espaço** para a reflexão incentivando a elaboração de ações **inclusivas** voltadas aos às estudantes com **deficiência e transtornos**

**** *arquivo_01 *ano_2021

score : 60.64

a upi também participou do **curso** de capacitação **docente** para **educação** remota oferecido pela cead da **ufy** sendo responsável pela unidade acessibilidade e do **curso** capacitação **online** panorama **institucional** e a rotina **docente** do **programa ufy** em **formação**

**** *arquivo_01 *ano_2021

score : 35.30

o **objetivo** da unidade para 2022 é dar continuidade ao trabalho que vem sendo realizado e investir na **formação** de **docentes** da **ufy** para a **educação inclusiva** no ensino **superior** na elaboração de orientações quanto à flexibilização curricular

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa

Os atores (agentes executores) envolvidos no processo de adesão da Política de Inclusão de Pessoas com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Viçosa, exercem influência sob os resultados e impactos da política (PASSADOR, 2018). Oliveira (2021) diz que foram os servidores desta instituição “que estiveram à frente de setores considerados estratégicos para a implementação da Política de Cotas nos cursos de graduação para pessoas com deficiência”.

Dentre esses atores, Oliveira (2021) ressalta a importância dos docentes no processo de implementação, uma vez que estes são indispensáveis neste processo por atuarem diretamente no processo de inclusão (OLIVEIRA, 2021). A prática pedagógica deve ir além da aprendizagem, incluindo o planejamento e a estruturação de sua execução, assegurando todo o

processo indispensável à formação discente (FRANCO, 2016). Porém a atuação destes atores é limitada, visto que há pouco preparo durante sua formação acadêmica para que os docentes saibam como proceder com alunos com necessidades educacionais especiais. Essa limitação aumenta a dificuldade na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como na de realizar adaptações às metodologias em curso.

Por conta disso, torna-se necessário fornecer aos professores, por meio de capacitação pedagógica, meios para que eles possam incluir esses alunos, além de contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais (SILVA; ARRUDA, 2014; SILVA *et al.*, 2020; OLIVEIRA, 2021). Diante do exposto, observa-se que a UFV se empenhou na capacitação de seus docentes no ano de 2021 e pretende dar continuidade durante o ano de 2022, a fim de que haja a eliminação desta barreira e, conseqüentemente, melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem dos discentes que possuem essas necessidades (SILVA; ARRUDA, 2014; SILVA *et al.*, 2020; OLIVEIRA, 2021) .

Classe 4 – Desenvolvimento da Autonomia

A Classe 4, nomeada “desenvolvimento da autonomia”, apresentou o maior número de ST do corpus, 23,9%. O conteúdo desta classe está relacionado com o o bom desempenho e, conseqüentemente, a permanência que o educando com NEE no Ensino superior. Por meio dessa espécie de “suporte”, que são os caminhos que este estudante deve seguir para obter êxito na graduação, ele adquire “autonomia” para desenvolver e evoluir em seus estudos da melhor forma possível. Os elementos “desenvolvimento” e “autonomia” se destacam, como observado na Figura 6:

Figura 6– Segmentos de Texto da Classe 4

**** *arquivo_02 *ano_2020

score : 70.12

a **área** de **apoio** educacional da upi **também** atua tanto na mediação entre estudantes professores as e comunidade acadêmica quanto no **desenvolvimento** do **hábito** de **estudo organizado** e sistematizado da disciplina e da **autonomia** dos as estudantes atendidos as

**** *arquivo_01 *ano_2021

score : 68.62

ao **desenvolvimento** da **autonomia** e ao suporte para **manter** a **concentração** nos **estudos remotos**

**** *arquivo_01 *ano_2021

score : 57.86

percebeu se uma grande dificuldade deles as quanto à adaptação ou ensino **remoto** por isso fizemos as adequações necessárias para garantir a continuidade da orientação educacional para o **desenvolvimento** do **hábito** de **estudo organizado** e sistematizado e da **autonomia**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Após a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, Melara, Linassi e Pampeloto (2018), observaram que este movimento inclusive representou uma mudança social e política no meio educacional, “pois provoca novos desafios, inquietações e necessidade de reflexão por parte de toda a comunidade acadêmica em relação às mudanças na forma de condução de muitas atividades (CAIXETA, 2020, p. 97).

Para Bridi Filho, Oliveira e Rodrigues (2018), o desenvolvimento da autonomia de discentes com necessidades especiais é indispensável para sua permanência em uma instituição de Ensino superior. A aprendizagem destes alunos contribui para a sua permanência na universidade por meio da socialização, comunicação e interação, “pois a universidade passa a lidar com uma pluralidade social e cultural que cria novas formas desafiadoras e complexas de enxergar a aprendizagem deste aluno com necessidades educacionais especiais” (CAIXETA, 2020, p. 99).

Em relação à participação destes alunos como forma de desenvolvimento da autonomia, Bridi Filho, Oliveira e Rodrigues (2018) entendem que deve-se desenvolver as mesmas

condições de oportunidades na realização das atividades através de uma maior integração para que se forme um cidadão que atue com base no aprendizado desenvolvido no Ensino superior.

Classe 1- Tecnologia Assistiva

Atentando-se à Figura 7, que ilustra alguns dos ST constituintes da Classe 1, constata-se que da mesma forma que o número de ST desta Classe é maior que as demais (10 STs), a quantidade das variáveis englobadas supera o das outras Classes. Expressões como: **“ferramentas digitais”, “suportes didáticos e pedagógicos”** e **“aparatos tecnológicos digitais”** relacionam as variáveis do corpus por meio de um fio condutor, que aqui pode ser categorizado como “tecnologia assistiva”. Afim de entender o porquê de estas foram classificadas em um mesmo grupo, tem-se a Figura 7.

Figura 7– Segmentos de Texto da Classe 1

**** *arquivo_02 *ano_2020

score : 98.98

também foram elaboradas apostilas e cartilhas de **orientação** sobre as **estratégias pedagógicas mais** adequadas em cada **caso** uma videoaula e um e book o ensino mediado por tecnologias **suporte educacional** e **acessibilidade** em ferramentas **digitais**

**** *arquivo_02 *ano_2020

score : 74.53

gravação em áudio de material impresso utilização de mobiliários materiais equipamentos adaptados **suportes** didáticos e **pedagógicos** nas atividades de ensino e em **casos específicos** na elaboração de material didático em **relação** à **acessibilidade inclusão**

**** *arquivo_02 *ano_2015

score : 32.14

atualmente algumas dessas medidas de **apoio** devem ter como **suporte** os recursos **oferecidos** pelos aparatos tecnológicos **digitais** como a mídia a multimídia a ressignificação e os textos multimodais que incluem várias modalidades de formas linguísticas

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Em 1998, uma espécie de aparato jurídico-normativo regulador dos direitos das pessoas com deficiência denominado *AmericanWith Disabilities Act – ADA*, trouxe na legislação norte americana a *Public Law 100 – 407*, o termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil por Tecnologia Assistiva (TA), como um importante elemento jurídico na qualidade de vida dessas pessoas (TEIXEIRA, 2018).

A população com deficiência estadunidense adquiriu uma série de recursos e serviços especializados do governo americano no intuito de terem uma vida com mais igualdade de oportunidades, independência e inclusão social (FILHO, 2009). Esse benefício favoreceu a regulamentação da Tecnologia Assistiva nos EUA. No contexto brasileiro houve a criação do Comitê de Ajudas Técnicas pelo Decreto nº 5.296/2004, instituído em 16 de novembro de 2006 pela portaria nº 142 que definiu Tecnologia Assistiva como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que englobe produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, n. p).

Para Hogetop e Santarosa (2016), os instrumentos de Tecnologia Assistivas são classificados em simples (uma bengala, uma lupa manual, etc.) ou elaborados (*hardweres e softweres*)

Teixeira (2018) afirma que o uso de tecnologia proporciona novas possibilidades de ensino e de aprendizagem. Tendo em vista que a Tecnologia Assistiva proporciona acessibilidade por meio de recursos ou serviços para a vida diária, ela é considerada indispensável para o alunato com NEE, tornando-se essencial para o seu desenvolvimento acadêmico.

No contexto educacional, a Tecnologia Assistiva tem como objetivo o rompimento de todas as barreiras que impedem a aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais. O Programa Incluir possui alguns recursos de Tecnologia Assistiva contemplados de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, os quais destacam-se: “computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros recursos de Tecnologia Assistiva” (TEIXEIRA, 2018, p. 58).

Classe 2 – Atendimento Educacional Especializado

Esta classe, nomeada de “Atendimento Educacional Especializado”, apresenta 20,9% dos STs do corpus e agrega os elementos que descrevem o atendimento oferecido pela UPI-UFV, como observado na Figura 8.

Figura 8 – Segmentos de Texto da Classe 2

**** *arquivo_02 *ano_2020

score : 53.64

sobre as demandas existentes na ufv em **relação** à **acessibilidade** e ao uso necessidade de recursos assistivos tecnológicos para o ensino remoto a **upi** **realizou** uma análise do desempenho dos as estudantes **atendidos** as pela **unidade** durante o **peo** 2020 e concluiu que

**** *arquivo_01 *ano_2021

score : 46.46

mais interativa e para que ela **atenda** aos critérios de **acessibilidade** a **upi** ainda **realizou** em todos os inícios de períodos de 2021 uma reunião virtual com os estudantes **atendidos** pela **unidade** para apresentar os recursos oferecidos

**** *arquivo_02 *ano_2020

score : 39.18

a **unidade** também **realizou** uma pesquisa com os as estudantes **atendidos** as para avaliar e repensar as condições de **acessibilidade** no ensino mediado por tecnologias na ufv

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Diferente do Ensino escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) objetiva a eliminação das barreiras que os educandos encontram quando se relacionam com seu ambiente, como o uso do Código braile, da língua da Libras, dentre outros (ANACHE et al., 2014). O AEE foi definido pelo Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) como a institucionalização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, além do conjunto de atividades, prestados complementar ou suplementarmente à formação dos alunos no Ensino regular.

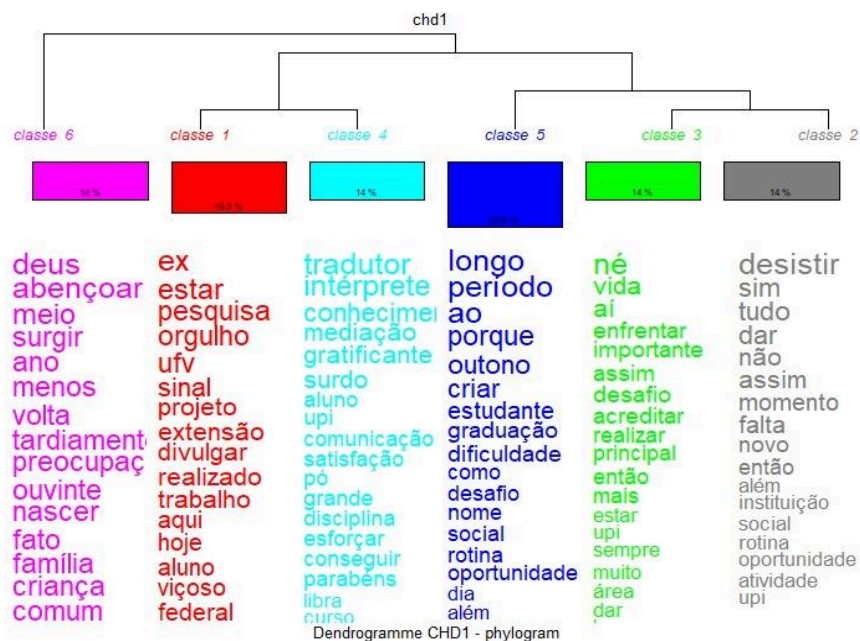
O atendimento educacional especializado é uma realidade vivenciada na Universidade Federal de Viçosa por meio da UPI-UFV. A condição de incapacidade do indivíduo com NEE diminui por meio da materialização de recursos adaptados na lógica do desenho universal, possibilitando a todos um convívio social (ALCOBA, 2008). Moreira (2008) afirma que não basta somente os aparatos legais para a efetivação de políticas e programas inclusivos, “sendo necessário investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores e em infraestrutura adequada para o acesso, permanência, conclusão, atentando sempre a qualquer forma discriminatória existente” (ANACHE, et al., 2014, p. 303).

5.4.2 Corpus depoimentos: a percepção da comunidade acadêmica da UPI-UFV acerca da implementação da Política

O corpus “depoimentos” foi submetido a análises textuais com o uso do programa IRaMuTeQ e apresentou 2487 ocorrências de palavras, com 619 formas distintas, sendo 414 formas ativas e 75 suplementares com uma média de 35.02 formas por STs. A Classificação Hierárquica descendente (CHD) desse *corpus* mostrou que dos 25 textos iniciais foram desdobrados pela CHD em 71 segmentos de texto, correspondendo a 80,28% do total.

A CHD distinguiu seis classes. Na primeira partição, o *corpus* foi dividido em dois subcorpus, no primeiro separando a classe 6 do restante do material. Em uma segunda partição, o conteúdo textual retido na análise foi dividido novamente, separando as classes 1 e 4 em um grupo temático e do outro lado duas novas divisões. A classe 5 e o grupo das que possuem as classes 2 e 3. A classe 5 apresentou o maior número de segmentos de texto 14 (ST), correspondente a 24,6%, seguida pela classe 1, com 19,3% dos ST. As classes 2, 3, 4 e 6 por sua vez, apresentaram 14% dos ST, conforme observa-se na Figura 9.

Figura 9- Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus depoimentos



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Classe 5- Rotina Estudantil

Denominada por “rotina estudantil” esta classe possui 24,56% dos STs do corpus e se refere ao fato dos discentes com NEE ao serem surpreendidos pelo ensino remoto de caráter emergencial, estarem sujeitos a apresentarem problemas de saúde, psicológicos, de manejo dos recursos eletrônicos, além dos problemas socioeconômicos e das limitações existentes.

A diversidade contida no Ensino Superior com a criação de Políticas Inclusivas (Política de Cotas para inclusão racial, renda per capita, povos indígenas, quilombolas e pessoas com necessidades educacionais especiais) possibilita o ingresso de alunos com vulnerabilidade socioeconômica. Ao ingressam no Ensino Superior, os discentes se deparam com dificuldades na aprendizagem, sendo necessário criar uma rotina para que ele conclua seu curso da graduação.

Essa situação se intensificou com o Ensino remoto, pois além dos problemas citados anteriormente, o graduando enfrentou problemas relacionados ao acesso à internet, onde eram ministradas as disciplinas, o que dificultou seu aprendizado. A partir daí, surgiu a dificuldade de comunicação, visto que o aluno com NEE passou a ter dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, ferramentas indispensáveis para seu desenvolvimento acadêmico.

A substituição das atividades presenciais por online, ocorreu repentinamente em virtude da emergência ocasionada pela pandemia do coronavírus. “Não houve preparação dos estudantes para estudarem nesse ambiente, nem mesmo se dimensionou se os estudantes teriam acesso às aulas dessa forma” (GUSSO et al., 2020, p. 7). Esse processo exigiu uma adaptação à essa nova rotina de estudos, conforme ilustra o exemplo a seguir: “ao longo do período houveram vários desafios como criar uma nova rotina evitar distrações durante as aulas e por ter durado apenas quarenta e cinco dias exigiu também uma maior organização com as datas das provas e trabalhos” (graduanda do terceiro período de nutrição da UFV, 2020).

Encontrar esse caminho de adaptação às atividades estudantis em período remoto é complexo, porém “viabiliza a melhor forma de desenvolvimentos das atividades corroborando para a aprendizagem e garantindo o atendimento do ensino superior na sociedade” (GUSSO et al., 2020). O ambiente virtual exige dos estudantes com necessidades educacionais especiais um certo grau de autonomia no uso de recursos digitais, e, habilidades acadêmicas conforme sua necessidade. É nesse contexto que se deve organizar as datas e horários de estudos dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que melhor lhe atenda, como observado na Figura 10:

Figura 10– Segmentos de Texto da Classe 5

**** *depoimento_11 *categoria_rotina

score : 81.53

meu **nome** é isabela estou no terceiro **período** do curso de nutrição na ufy e me matriculei em uma das matérias ofertadas no **período** de **outono ao longo** do **período** houveram vários **desafios como criar** uma nova **rotina**

**** *depoimento_11 *categoria_igualdade

score : 71.11

ao longo do **período** houveram vários **desafios como criar** uma nova **rotina** evitar distrações durante as aulas e por durado apenas quarenta e cinco **dias** exigiu também uma maior organização com as datas das provas e trabalhos

**** *depoimento_11 *categoria_apoio

score : 58.22

porque eu **criava** cronogramas que eu não conseguia seguir então durante duas semanas eu fiz o inverso eu comecei a anotar todos os horários que eu gastava para fazer as atividades **ao longo** do **dia** incluindo horário de almoço horário de dormir

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, evidencia-se que o ensino deve ser uma prática planejada, despida de improvisos e características meramente burocráticas, mais do que adesão e repetição de conteúdos, o ensino remoto seria “oportunidade para planejar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de aprendizagens de ensino superior” (GUSSO, 2020, p. 9).

Classe 2 – Permanência no EAD

Esta classe, nomeada de “Permanência no EAD”, é detentora de 14,04% do corpus e está relacionada aos período de ensino remoto emergencial (PERE), (que informalmente era tratado pelos alunos como educação à distância (EAD), porém são coisas distintas), como forma de continuar ano letivo e a realização das atividades nas instituições de Ensino Superior. Por se tratar de uma situação emergencial de crise sanitária, esta modalidade de ensino não disponibiliza de políticas de acesso e participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, como corre na EAD.

A portaria nº 544 de 16 de junho de 2020 determinou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020). Observa-se nesse contexto problemas na oferta do PERE como limitações quanto a conectividade, de preparo dos

professores (OLIVEIRA et.al, 2020). Porém, por mais que os avanços tecnológicos contribuam no âmbito educacional e os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, se sentem incapazes diante das dificuldades enfrentadas e pensam em desistir, estes devem se esforçar ao máximo para que conclua as disciplinas como observado na Figura 11.

Figura 11 – Segmentos de Texto da Classe 2

**** *depoimento_11 *categoria_igualdade

score : 91.63

então a minha sugestão para vocês é que **não desistam** o ead é **sim** chato e complicado mas nós estamos passando por um **momento** de mudanças e **novos** aprendizados **então assim não desistam** que no final **dá tudo** certo

**** *depoimento_11 *categoria_rotina

score : 66.50

então assim não desistam que no final **dá tudo** certo

**** *depoimento_11 *categoria_rotina

score : 29.54

às vezes **dá** uma dificuldade e eu sinto essa **falta** de ter esse contato direto com as pessoas e as coisas acabam fluindo mais fáceis **assim** pra mim

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A defasagem educacional causada pelo PERE, foi amenizada pelo corpo acadêmico. Segundo Dias e Pinto (2020, p. 2) quando os professores tiveram que se adaptar a essa nova realidade aprendendo a “utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes à distância, produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das aulas gravadas e online”.

Para Mantoan (2000), para que o alunato com necessidades educacionais especiais conclua a graduação e a inclusão se torne consequência de um ensino de qualidade, é necessária uma inovação que implique em esforço de atualização e reestruturação do ensino superior.

Como dito anteriormente, as PNEE possuem um histórico de exclusão e estigmatização, o que contribui para a criação sentimento de incapacidade. Isso intensificado no PER. O Último Segmento de Texto da Figura 11 evidencia a importância da presença física de um membro da comunidade acadêmica no processo de aprendizagem destes discentes. Para o graduando com

NEE, a presença de um membro da comunidade acadêmica integrado à UPI-UFV, contribui para sua independência no processo de aprendizagem.

Apesar disso, os demais segmentos de textos demonstram que a implementação de Políticas Inclusivas na Universidade Federal de Viçosa, materializadas por meio das ações da UPI-UFV contribuem para a inclusão e permanência do discente com NEE no período de ensino remoto, uma vez que este se sente incapaz de concluir as disciplinas ao chegar na instituição, porém, esse sentimento diminui quando se tem o auxílio da UPI-UFV.

Classe 3 – Incapacidade

Composta por 8 STs que correspondem a 14,04% do corpus, a Classe 3, retrata o **sentimento de incapacidade** que o aluno com necessidades educacionais especiais possui ao ingressar no Ensino Superior. Para Mazzon (2003), a desigualdade socioeconômica somada a falta de oportunidades, as falhas existentes nas políticas públicas de ensino e as práticas pedagógicas inadequadas são fatores que contribuem para que haja restrição do direito à educação superior às PNEE.

As pessoas com limitações provenientes de necessidades especiais se sentem incapazes de ingressar no ensino superior devido às falhas existentes no que diz respeito à acessibilidade relacionada às instituições de ensino, seja em termos de aspectos arquitetônicos, urbanísticos, de transporte ou nos aspectos ligados à comunicação e ao acesso à informação (MAZZON, 2003, p. 61).

Figura 12– Segmentos de Texto da Classe 3

**** *depoimento_02 *categoria_desafio

score : 148.07

primeiramente **né** eu nem **tava acreditando né** quando eu fui aprovado na ufv **ai** isso pra mim **né** foi **muito importante** e me deu **assim** aquele ânimo falei **mais** um **desafio** que eu vou ter que **enfrentar** na **vida**

**** *depoimento_03 *categoria_desafio

score : 123.35

desafio a gente **sempre** vai ter **né** independente do lugar que a gente tiver os **desafios estão ai** na nossa **vida então** é a universidade ela é só **mais** um **desafio** que a gente deve **enfrentar**.

**** *depoimento_10 *categoria_acolhimento

score : 7.43

mas uma dificuldade que eu tenho e a **upi tá** aqui pra ajudar a tratar isso

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Na maioria dos casos, o indivíduo com necessidades educacionais especiais advém de famílias de origem humilde, dificultando o seu acesso à educação superior por impedimento causado pelo despreparo das escolas e pela falta de acesso ao transporte público (PEREZ, 2012, p. 850). Os dados mencionados anteriormente reforçam o histórico de exclusão e estigmatização sofrido pela PNEE, fazendo-a criar dentro de si o sentimento de incapacidade.

O círculo vicioso criado pelo tripé preconceito, estereótipo e estigma é compreendido por Figueira (2015, p. 23) da seguinte forma: o preconceito é um comportamento adquirido que gera um estereótipo que é um julgamento criado pelo preconceito. Este por sua vez fortalece o estereótipo (marca, sinal), que corroboram para que a PNEE tenha esse sentimento criado dentro de si.

Perez (2012) é enfática ao dizer que há poucos estudos sobre a incapacidade desses indivíduos no meio acadêmico. Segundo a autora, um deles apresenta resultados conflituosos em que o profissional com necessidades especiais é visto em alguns momentos como menos capaz e em outro como mais capaz (CZASKA e DENISI,1998).

Como dito anteriormente, as PNEE possuem um histórico de exclusão e estigmatização, reforçando o sentimento de incapacidade. Isso é evidenciado no primeiro segmento de texto da Figura X, quando o graduando expressa “não acreditar” ter ingressado na UFV. Os demais

segmentos de textos demonstram a importância da implementação de Políticas Inclusivas na Universidade Federal de Viçosa, uma vez que este se sente incapaz de concluir as disciplinas ao chegar na instituição, porém, a UPI-UFV possui o intuito de contribuir para a diminuição dessa lacuna.

Classe 4- Ensino-aprendizagem

Essa classe evidencia a importância e a satisfação do tradutor e intérprete da Língua de Sinais. Composta por 14,04% do corpus total, nela é possível verificar a alegria em contribuir no êxito acadêmico do aluno(a) surdo(a):

Figura 13– Segmentos de Texto da Classe 4

**** *depoimento_14 *categoria_inclusão

score : 144.91

realizo a **mediação** linguística do português para **libras** e vice versa nas atividades acadêmicas dos estudantes **surdos** e institucionais viabilizando o acesso á informação e aos **conhecimentos** parabeno a todos os **tradutores intérprete de libras** em comemoração ao **dia** mundial o **tradutor intérprete** hoje **dia** 30 de setembro.

**** *depoimento_14 *categoria_inclusão

score : 99.93

ser **intérprete** pra mim é muito **gratificante** pois cada **dia** uma experiência além de aprimorar os **conhecimentos** por meio de estudos dedicação interação com os estudantes **surdos** e ver o desenvolvimento de cada um para sua formação troca de experiência com os profissionais envolvidos na educação.

**** *depoimento_09 *categoria_safisfação_ufv

score : 67.71

tudo bem eu sou ~~renata~~ esse é o meu sinal eu sou **tradutora** e interprete de **libras** na **upi** esse é meu seu sinal **ufv** esse é o sinal para mim é uma **grande satisfação**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

A Figura 13 mostra que é por meio da atuação do intérprete que o aluno surdo adquire conhecimento e absorve conteúdos ministrados em sala de aula pelo professor ouvinte (ALMEIDA; CÓRDULA, 2017). Para Lacerda et al. (2011) o tradutor e intérprete de libras possui a missão de facilitar a aprendizagem do aluno beneficiado pela política inclusiva, através da busca junto ao docente de meios eficientes elaborados estrategicamente.

Acredita-se que o êxito profissional do intérprete está na sensação de dever cumprido quando o aluno surdo conclui a disciplina da graduação, garantindo a sua permanência e evolução na IES.

É inegável a necessidade de um tradutor e/ou intérprete da Língua Brasileira de Sinais para mediar a comunicação em sala de aula. Porém, é necessário a presença de uma comunidade acadêmica ativa e acolhedora, como se percebe nas falas dos intérpretes e alunos da UPI-UFV. Por fim, tem-se que a Universidade Federal de Viçosa, tem lutado arduamente para obter êxito na inclusão de alunos surdos atendidos pelos tradutores e intérpretes de Libras da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas.

Classe 6 - Percepção

Esta classe, denominada “Percepção”, possui 14,04% do total do corpus denominada e está relacionada à opinião dos servidores da UPI-UFV acerca de sua implementação. Esta classe apresentou 14% dos ST do corpus. O conteúdo desta classe está relacionado ao reconhecimento das técnicas administrativos da UPI aos alunos beneficiados pela política inclusiva. A Figura 14 demonstra alguns desses STs:

Figura 14– Segmentos de Texto da Classe 6

**** *depoimento_11 *categoria_acessibilidade

score : 107.93

parabéns deus abençoe vocês abraços beijos até mais

**** *depoimento_09 *categoria_safisfação_ufv

score : 104.34

obrigada ufv sou fruto do trabalho de cada um de vocês que se esforçam para ver uma sociedade mais justa e inclusiva que deus continue abençoando todo o trabalho de nossas mãos que por meio de nós o mundo seja um lugar melhor para se viver gratidão

**** *depoimento_15 *categoria_inclusão

score : 86.37

que deus continue abençoando todo o trabalho de nossas mãos que por meio de nós o mundo seja um lugar melhor para se viver gratidão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos resultados da pesquisa.

Os elementos “melhor” e “abençoando” revelam a satisfação em ver os discentes com NEE, conforme ilustra o segmento de texto a seguir: “que Deus continue abençoando todo o trabalho de nossas mãos que por meio de nós o mundo seja um lugar melhor de se viver” (aluna na Universidade Federal de Viçosa -UFV, atua temporariamente como intérprete de Língua Brasileira de sinais, 2021).

O ingresso e a permanência dos beneficiários pela política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais no ensino superior contribui para a manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária que além de assegurar os direitos das PNEE que são garantidos por lei, contribuiu para a quebra das barreiras atitudinais, de comunicação, físicas e pedagógicas. Mais do que incluir, a UPI-UFV corrobora na quebra de estereótipos e preconceitos, oferecendo a esses alunos a motivação necessária para que vençam as limitações diárias que lhes são impostas devido às suas necessidades.

Diante da complexidade que envolve o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais e habilidades/superdotação, não se pode negar que apesar das conquistas alcançadas, deve-se comemorar os avanços evidenciados por meio da implementação da UPI-UFV.

Torna-se importante também, salientar o esforço realizado por pelos professores, monitores e técnicos administrativos em um período tão atípico como o PERE. Somente com a união da comunidade acadêmica, chega-se à excelência na aprendizagem e sensação de dever cumprido que foi evidenciado pelos técnicos administrativos.

6 CONCLUSÃO

O caminho percorrido para responder à questão principal deste estudo se direcionou para uma revisão teórica sobre políticas públicas e o impacto das lutas dos movimentos sociais de pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim de evidenciar que os problemas públicos não surgem por acaso na agenda pública, há um esforço desses movimentos sociais e da sociedade civil organizada para que suas pautas cheguem até a agenda e fomentem políticas públicas.

Em conformidade com o que recomenda o referencial revisado foi realizada a análise dos relatórios disponibilizados pela UPI, site da Unidade, Revisão Bibliográfica de documentos inerentes à Unidade e, conseqüentemente, à Universidade. Observou-se que a principal estratégia de implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Viçosa se dá por meio das ações desenvolvidas pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas.

A universidade deve ser vista como um espaço plural que objetiva a construção e a disseminação do conhecimento que corroboram na resolução de conflitos sociais. Partindo desse pressuposto, tem-se que a Universidade Federal de Viçosa tem sido um espaço de convívio social, construção e trocas de conhecimento, o qual promove cidadania e oportuniza a educação para todos. Diante dos resultados obtidos na pesquisa, observa-se que a UFV tem mostrado esforços para que haja a inclusão dos alunos com NEE na instituição.

Os resultados dessa pesquisa mostram que a criação da UPI-UFV proporcionou um crescimento expressivo no número de estudantes com necessidades educacionais no período de 2014 a 2020 de 1.625%, decorrente das Políticas Inclusivas garantidoras do acesso e permanência desses estudantes nas IFES. Porém, por mais que tem-se avançado, esse resultado é ínfimo, ao se deparar com o número de alunos matriculados nesta instituição. Isso demonstra que a UFV tem se empenhado para romper com barreiras pedagógicas e de comunicação no meio acadêmico de diversas formas, como por exemplo, através do ensino de LIBRAS.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais tem contribuído não só para a comunicação nesta instituição, mas também para disseminação do conhecimento, o que contribui para que outras instituições não somente a conheçam, mas também incluam outras PNEE. Os resultados mostram que, por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Viçosa, esta universidade possui uma estrutura arquitetônica adequada para atender as necessidades desses alunos.

O fato de o departamento de Registro Escolar trabalhar conjuntamente com a Unidade no levantamento das necessidades educacionais e adaptações necessárias contribui muito para a utilização de uma metodologia que favoreça seu aprendizado. No tocante as ações desenvolvidas no processo de implementação da UPI-UFV tem-se a importância do material de apoio que é disponibilizado no site da Unidade não só para os discentes com necessidades especiais, mas também para toda a comunidade acadêmica.

Grandes são os desafios para a implementação das Políticas Inclusivas na UFV e estes se intensificaram em um período de pandemia. O uso de Tecnologia Assistiva foi indispensável no desenvolvimento acadêmico do alunato com necessidades especiais. Outro fator primordial na implementação da Política, é o Atendimento Educacional Especializado através dos docentes, monitores e técnicos administrativos, que contribuíram para que eles rompessem com o sentimento de incapacidade e as diversidades encontradas no caminho (adaptação na nova rotina, desenvolvimento nas atividades, realização das provas, etc.), contribuindo para seu êxito na conclusão de disciplinas da graduação.

A Resolução CONSU nº 2, de 15 de fevereiro de 2022, aprovou a Instituição da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa e seu Regimento Interno, tratando assuntos sobre a estrutura da Unidade, direitos e responsabilidades dos estudantes com NEE e avaliação da Unidade. Essa Resolução representa uma grande conquista, podendo servir de exemplo para a implementação de Políticas de Inclusão em outras IES.

Para pesquisas futuras, recomenda-se um estudo mais aprofundado sobre a teoria das fases do ciclo de Políticas Públicas, a fim de entender o contexto em que as Políticas de Inclusão foram formuladas e implementadas. Vale destacar que as práticas pedagógicas contribuíram na inclusão de PNEE. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de uma maior instrução aos professores para diminuir as barreiras encontradas na comunicação com um aluno com necessidade especial.

Além disso, o fornecimento de informações inerentes às despesas mais utilizadas na UFV em relação ao Programa Incluir de 2014 a 2020 não foram disponibilizadas de modo que fosse possível, ao agrupá-las, tomá-las inteligíveis, e as informações relacionadas aos gastos gerais de 2014 a 2020 não foram disponibilizadas para análise.

As contribuições teóricas mostram que os movimentos sociais não surgem ao acaso, eles são fruto de intensas lutas sociais, que em contato com as organizações voluntárias que são instrumentos da sociedade e contrárias à força do Estado, evidenciam um problema público a ser enfrentado por meio de políticas públicas. Este evidencia as demandas inerentes ao Ensino

Superior que as pessoas com necessidades especiais possuem. Além disso, a teoria abarcada nessa pesquisa mostrou por meio de um aparato jurídico-normativo quais são as Políticas de Inclusão no Ensino Superior e como elas contribuem para a implementação da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas na Universidade [Federal de Viçosa em Minas Gerais. Como limitação tem-se que o acesso aos dados se deu por uma via documental e institucional, por isso sugere-se a realização de pesquisas futuras por meio de entrevistas aos alunos com NEE, professores que lidam com esses alunos, bem como toda a comunidade acadêmica, a fim de verificar onde os dados se aproximam e se distanciam dos resultados obtidos via análise documental.

Por fim, acredita-se que este estudo contribuiu não só para a melhoria no processo de ensino-aprendizado de ANEE mas, também, seja visto como um caminho para uma discussão contínua, cujos avanços sejam fundamentais para a ampliação do conhecimento acerca da inclusão na UFV e maior divulgação de suas ações nos meios acadêmicos e científicos.

Assim, espera-se que este trabalho contribua na transformação da sociedade, em que haja de fato uma universidade para todos, sem distinção de qualquer natureza, em que todos os envolvidos, principalmente os professores, tenham plena convicção de que a inclusão é possível.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca Neaera. Bureaucratic activism: pursuing environmentalism inside the Brazilian state. In: **Conference of the Latin American Studies Association**, Boston, 2019.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Síntese de Indicadores Sociais**: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 16 set. 2021.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. **Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na Unicamp**. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

ALMEIDA, Maria Amélia (Ogs.). **Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras**. Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

ALMEIDA, Severina Mariano da Silva; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. O papel do Intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a). **Revista Educação Pública**, 2017.

ALVES, José Augusto Lindgren. **A arquitetura internacional dos direitos humanos**, São Paulo: FTD, 1977.

ANACHE, Alexandra Ayach.; Maris ROVETTO, Sabrina Stella Maris.; OLIVEIRA, Regiane Alves. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior **Revista Educação Especial**, vol. 27, n. 49, p. 299-311, 2014.

ARAÚJO, Elisabeth Alice Barbosa Silva de; FERRAZ, Fernando Bastos. O Conceito de Pessoa com Deficiência e seu Impacto nas Ações afirmativas Brasileiras no Mercado de Trabalho. **XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, Fortaleza, p. 8841-8859, 2010.

ARRETCHE, Marta. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução do estudo da cultura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BACHRACHB, Peter; BARATZ, Morton S. "Two Faces of Power", **American Science Review** 56: 947-952. 1962.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRET, Susan; FUDGE, Colin (Eds.). **Policy and action: essays on the implementation of public policy**. Chicago: Routledge, 1981.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEITE, Lúcia Pereira. Por uma compreensão não pedagógica da deficiência. In LEONARDO, N. S. T.; DA SILVA, S. M. C.; LEAL, Z. F. de R. G. A **(des)patologização do processo de escolarização: contribuições da patologia históico-cultural**. Eduem- Editora da UEM, 2021.

BENEDITO, Alessandra; MENEZES, Daniel Francisco Nagao. Políticas Públicas de Inclusão Social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 1, n. 16, p. 57-76, 2013.

BOBROW, Davis B.; DRYZEK, John S. **Policy analysis by design**. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1987.

BRAGA, Adriane Fontes. **Educação Inclusiva: das intenções às ações – um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no município de Viçosa, MG**. 217f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2006.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira.; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência: Transformações Normativas e a Expansão da Inclusão no Brasil. **Revista dos Direitos Humanos e Democracia**, Unijuí, v. 4, n.8, p. 310 - 370, 2016.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 09 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 18 março 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 set 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.034 de 20 de abril de 2017.** Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 22 já. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Trata da extinção e diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Edital nº 4 de 5 de maio de 2008.** Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. A União Federal, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial, toma público e convoca as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de julho de 2003, da lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006, da instrução Normativa nº 01, de 15 de janeiro de 1997 da Secretaria do Tesouro Nacional e nas condições e exigências estabelecidas neste Edital. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 21 de set. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 março 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015/2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13409, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno?codteor=713997&filena me=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L98069.htm. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.349, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 31 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior 2019:** divulgação dos resultados,

Brasília, DF: MEC, INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior SECAI/SESU-2013**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/setsu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir - **Acessibilidade na Educação Superior**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa Incluir**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 2. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 93, p. 39-40, 17 de maio de 2005. Seção 3. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=39&data=04/07/2006>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 8. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 126, p. 30-31, 4 jul. 2006. Sessão 3. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=30&data=04/07/2006>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 3. Programa Incluir. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 108, p. 31-32, 6 jun. 2007. Sessão 3. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=31&data=06/06/2007>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 4. **Diário Oficial da União**, Seção 3, p. 39- 40, de 5 de maio de 2008. Edital Incluir. Brasília, 2008.

Disponível em:

<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jomal==3&pagina=39&data=05/05/2008>.

Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 5. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 146, p. 51- 52, 3 ago. 2009. Sessão 3.

Disponível em:

<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jomal==3&pagina=51&data=03/08/2009>.

Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 8. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 128, p. 52- 53, 7 jul. 2010. Sessão 3.

Disponível em: http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5809-edital-incluir-2010-dou&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Portaria 1.679 de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº3.284, de 07 de novembro de 2003**. Dispões sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 Diário Oficial da União. Brasília – DF, junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais- REUNI. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6096&ano=2007&ato=eadoXWE9ENRpWTa fd>

. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 de jan. de 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (Org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 222-259. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/00-73estadopatrimonialgerencial.pdf>. Acesso em: 18 de nov. 2021.

BRIDI FILHO, César Augusto; OLIVEIRA, Jéssica Jaine Marques; RODRIGUES, Tatiane Pinto. Altas habilidades e deficiência intelectual: práticas e pensamentos em uma instituição privada de educação superior. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M de O. (orgs.). **Estratégias pedagógicas e inclusivas na Educação Superior**. Santa Maria – RS: FACOS – UFSM, 2018.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-49.

BUENO, Alcione José Alves. **Uma análise por meio do Software Iramuteq de teses e dissertações defendidas entre 2007 e 2017 com a temática de filmes comerciais no ensino de ciências**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

CAIXETA, Wender da Silva. A educação especial no ensino superior: da legislação à prática cotidiana. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 15, n. 2, p. 93-105, jul.-dez. 2020.

CAMARGO, Brigido Vizeu; JUSTO, Ana Marisa. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Thiago Silva.; Mota, Daniel Marques.; Saab, Flávio. Utilização do software IRaMuTeQ na análise de contribuições da sociedade em processo regulatório conduzido pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Vigil. sanit. debate**, v. 8, n. 1, p. 10-21, 2020.

CARVALHO, Francinete Bandeira.; Araujo, Cleuza Suzana Oliveira de.; Gonçalves, Carolina Brandão. Divulgação científica e ensino de ciências numa perspectiva inclusiva por meio de histórias em quadrinhos e língua brasileira de sinais-LIBRAS. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6, p. 706-720, 2021.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1793 de 27/12/1994**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2001.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Tese- Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

CHURCHILL JR., Gilbert A. **Marketing research: methodological foundations**. Chicago: The Dryden Press, 1987.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo; LEITE, Lúcia Pereira. Ações exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade Nas Universidades Federais brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, p. 413-428, 2016.

COHEN, Ernesto; MARTÍNEZ, Rodrigo. **Formulación, Evaluación y Monitoreo de Proyectos Sociales**. Santiago: CEPAL, 2004.

COHEN, Michael D.; MARCH, James G.; OLSEN, Johan P. A garbage can model of organizational choice. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

CORRÊA, Jessica Roberta da Silva.; SANDER, Ricardo Emani.; MARTINS, Sandra Eli Sartoleto de Oliveira. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 529-540, maio/ago. 2017

ĆULUM, Bojana. Croatian academics and university civic mission integration: possibilities and constraints. In: BRANKOVIĆ, J. et al. (Eds.). **Global challenges, local responses in higher education: the contemporary issues in national and comparative perspective**. Rotterdam: Sense Publishers, p. 59-78, 2014.

CZAJKA, Joseph M.; DENISI, Angelo S. Effects of emotional disability and clear performance standards on performance ratings. **Academy of Management Journal**, v. 31, n. 2, p. 394-404, 1988.

DA REDAÇÃO. **Alunos com deficiência são 0,56% do total no ensino superior**. Virando Bixo, 2020. Disponível em: <https://www.virandobixo.com.br/usp/NOT,0,0,1565618,alunos+com+deficiencia+sa+0+56+do+total+no+ensino+superior.aspx>. Acesso em: 21 set. 2021.

DIANI, Mario. The concept of social movement. **The Sociological Review**, v. 40, n. 1, p. 1-25, 1992.

DIAS, Érika. PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e a covid-19. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, 2020.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Direitos Humanos e as pessoas com deficiência no Brasil. Org. VENTURI, G. **Direitos Humanos: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6, n.11, p. 65-77. Dez 2009.

DIVULGAÇÃO INSTITUCIONAL. **UFV é a segunda melhor de Minas e está entre as mil melhores do mundo em mais um ranking**. Disponível em: <https://www.cpa.ufv.br/sem-categoria/ufv-e-a-segunda-melhor-de-minas-e-esta-entre-as-mil-melhores-do-mundo-em-mais-um-ranking/>. Acesso em: 21/5/2021.

DRAIBE, Sonia. **Policy analysis in Brazil: emergence and institutionalisation**. Brazilian Political Sciences Review, v. 8, n. 2, p. 188-122, 2014.

DUNN, Willian N. **Public policy analysis: an introduction**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1981.

DYE, Thomas R. W. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, F. G. e SALM, J. F. (org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. cap. 3, p. 99-132.

EASTON, David. **A Framework for Political Analysis** Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ELMORE, Richard. Backward mapping: implementation research and policy decisions. **Political Science Quarterly**, v. 94, n. 4, p. 601-616, 1979.

FARAH, Marta. **Policy analysis at the municipal level of government**. In: VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; LOBATO, Lenaura. **Policy analysis in Brazil**. Bristol: Policy, 2013.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-169, 2005.

FARRO, Antimo, Thaler, Henri. **Planetary Culture and Protest: Anti-Globalization to Alter-Global Movements**. Roma, 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **Psicologia e Inclusão: atuações psicológicas em pessoas comdeficiências**. Rio de Janeiro: Wakk Editora, 2015.

FILHA, Francidalma Soares Sousa Carvalho.; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do.; LIMA, Ava Fabiana dos Anjos; LIMA, Najra Danny Pereira. Inclusão De Pessoas Com Necessidades Especiais No Ensino Superior: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, 2018.

FILHO, Teófilo Galvão *et al.* **Conceituação e estudo de normas**. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH, 2009, p. 13-39. Disponível em: www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em 25 fev. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: Percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. Specialissue, p. 33 – 40, 2018.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na Contemporaneidade. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, **apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPED**, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010.

GOHN, Maria da Glória. Brazilian Social Movements in The Last Decade. In P. Almeida & A. C. Ulate (Eds.), **Handbook of Social Movements across Latin America**, p. 361–372. 2015.

GUALTIERI, André. O problema da inflação de direitos: causas e riscos. **Revista Eletrônica Direito e Política**, Itajá, v. 16, n. 1, 2021.

GUEDES, Denyse Moreira; BARBOSA, Daniela Alves de Lima. Políticas Públicas no Brasil para as pessoas com deficiência: trajetórias, possibilidades e inclusão social. **Revista Intraciência. Faculdade do Guarujá**, ed. 19. p. 1 – 16, 2020.

GUSSO, Hélder Lima.; Archer, Aline Battisti.; LUIZ, Fernanda Bordignon.; SAHÃO, Fernanda Torres.; LUCA, Gabriel Gomes de.; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira.; PANOSSO, Mariana Gomide.; KIENEN, Nádia.; BELTRAMELLO, Otávio.; GONÇALVES, Valquiria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020.

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco. (org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 3ª ed. 2014.

HILL, Michael; HUPE, Peter. **Implementing public policy**. Londres: Sage Publications, 2002.

HJERN, Benny; PORTER, David. Implementation structures: a new unit of administrative analysis. **Organization Studies**, v. 2, n. 3, p. 211-227, 1981.

HOGETOP, Luisa; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Tecnologias Assistivas/Adaptativas: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_especial/tecnologias_assistivas.pdf. Acesso em: 31 jan. 2022.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: **reflexões**. **Revista GIS**. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

LACERDA, Cristiana Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: Coleção UAB – UFSCar. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

LASWELL, Harold D. **Politics: Who Gets What, When, How** Cleveland, Meridian Books. 1936-1958, 2018.

LATINI, Thaise. **O impacto de um campus universitário: proposta de urbanização para a cidade de Rio Paranaíba**. Universidade Federal de Viçosa, Monografia (Departamento de Arquitetura e Urbanismo) –Universidade Fderal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LINDBLOM, Charles E. "The Science of Muddling Through", **Public Administration Review** 19: 78-88, 1959.

LINDBLOM, Charles E. "Still Muddling, Not Yet Through", **Public Administation Review** 39: 517-526. 1979.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, L.uciano Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013.

LIMA, Maria Lúcia de Oliveira Feliciano de; MEDEIROS, Jannan Joslin. Empreendedores de Políticas Públicas na Implementação de Programas Governamentais. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1251-270, set./out. 2012.

LISBOA, Rosélia Rodrigues Dos Santos. **Estratégias de implementação da Política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros**. 118f. Dissertação – Mestrado em Administração - Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, Salvador, 2017.

LOTTA, Gabriela.; NUNES, Ana Carolina.; CAVALCANTI, Sergio.; FERREIRA, Daniela.; BONAT, Juliana. Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, 69(4), 779 - 810, 2018.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 61-68, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, v. 1, n. 3, 2000.

MATTOS, Ruben Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria (organizadores). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 1ª. ed. Porto Alegre: Rede unida, 2015.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência X Participação: um desafio para as universidades**. 2003. 245 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAZZOTTA. Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **A Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT**. 131f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências, Campinas, 2008.

MELARA, Adriane; LINASSI, Priscila Silva; RAMPELOTTO, Elisane Maria. Alunos com deficiência no ensino superior: a política de inclusão da UFSM. In: PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M de O. (orgs.). **Estratégias pedagógicas e inclusivas na Educação Superior**. Santa Maria – RS: FACOS – UFSM, 2018.

MELLACE, Leonardo; ROMEO, Andrea. As “desventuras” dos direitos sociais: entre dificuldades teóricas e crise econômica. **Argumenta Journal Law**. n. 27, p. 192 – 224, jul/dez 2017.

MELUCCI, Alberto. **Challenging codes: collective action in the information age**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1996.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Glarreta Miskulin. A análise de conteúdo como uma metodologia, **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 165, p. 1044-1066, jul/set 2017.

MENEGAT, Alzira Salet; FASTING, André Luiz. Direitos humanos, movimentos sociais e educação: redes de diálogos para o fortalecimento da reforma agrária em Mato Grosso do Sul. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 2, jan/jul. 2011.

MENEGON, Valdenia Guimaraes e Silva.; SILVA, Jucileia Ramos da; SILVA, Quézia Albuquerque uarte da. A atuação da enfermagem no programa saúde na escola: o desafio do trabalho em rede, **REAS - Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.6, 2017.

MINAS GERAIS. **Lei nº. 761, de 06 de setembro de 1920**. Autoriza o Governo a criar, no Estado, uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária e contém outras disposições. [S.l.: s.n.], 1920. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=761&comp=&ano=1920>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MINAS GERAIS. **Decreto nº2740, de 26 de maio de 1948**. Localiza na Fazenda-Escola de Florestal uma Escola Média de Agricultura e contém outras providências. Belo Horizonte: [s.n.], 1948. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=2740&comp=&ano=1948>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MINAS GERAIS. **Decreto nº2931, de 13 de novembro de 1948**. Aprova o regulamento das Escolas Médias de Agricultura. Belo Horizonte: [s.n.], 1948. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=2931&comp=&ano=1948>. Acesso em: 02 nov. 2021.

MOREIRA, Vinicius de Souza; SILVEIRA, Suellyde Fátima Ramos; EUCLYDES, Filipe Maciel. Dinâmicas Locais na Implementação de Políticas Públicas: Análise do Programa 'Minha Casa, Minha Vida' em Minas Gerais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 23, n. 75, p. 170-193, 2018.

MOREIRA, Saionara Corina Pusseti Coelho. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise da Região Sudeste**. 126 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação

em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

MOREIRA Laura Ceretta. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação. 2008. NAJBERG, Estela; BARBOSA, Nelson Bezerra. **Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas**. Segundo Encontro de Administração Pública e Governança (EnAPG). São Paulo, nov. 2006.

MUSTAFA, Patricia Soraya. Estado Capitalista brasileiro: Análise dos direitos sociais em tempos de ortodoxia neoliberal. R.Katál., **Florianópolis**, v. 22, n. 1, p. 100-109, jan./abr., 2019.

NOGUEIRA, Giovani Cavalheiro; SCHOELLER, Soraia Dornelles; RAMOS, Flávia Regina de Souza S.; *et al.* Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3131–3142, 2016.

OLIVEIRA, Maria Auxileide da Silva. **Inclusão de Estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: Panorama e perspectivas**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves. **Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficiente no Ensino Superior: caracterização e Percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar**. 238 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica, 2021.

OLIVEIRA, Joyce Inácia de.; SILVA, Manoel Messias Lemos da Silva.; MEDEIROS, Leonardo Rafael. Reflexões sobre a inclusão durante o ensino remoto em escolas do Rio Grande do Norte. **VIII Congresso Internacional das Licenciaturas**. Apresentação: comunicação oral. Edição 100% virtual, 02 a 05 de dezembro, 2020.

PASSADOR, Cláudia Souza. **Ciclo de Políticas Públicas**. (Apresentação em Power Point), 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2453270>. Acesso em: 26 maio 2021.

PATTON, Carl V.; SAWICKI, David S. **Basic methods of policy analysis and planning**. 2. ed. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1993.

PEREIRA, Cleide Lúcia; SANTOS, Marilane. Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a Declaração de Salamanca. **Revista da Católica**, v. 1, p. 265–274, 2009.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas Institucionais de Acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. 217 f. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, Sandra Regina Soares. **As desigualdades sociais e o acesso ao ensino superior: o que pensam os beneficiários do ProUni**. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREZ, Vanessa Silva. Pessoa com deficiência = pessoa incapaz? Um estudo acerca do estereótipo e do papel da pessoa com deficiência nas organizações. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, nº 4, artigo 6, p. 883-893 Rio de Janeiro, dez. 2012.

PESSOTI, Isaías. **Deficiência Mental da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PINTO, Élica Graziane. Erosão orçamentário-financeira dos direitos sociais na Constituição de 1988. **Ciência & saúde coletiva**, v. 24, n. 12, p. 4473 – 4478, 2019.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 set. 2021.

Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da Universidade Federal de Viçosa. UFV em números 2021. Disponível em: <https://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2021/08/UFV-EM-NU%CC%81MEROS-2021-CORRIGIDO.pdf>, Acesso em: 24 jul. 2022.

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucshesi Ramacciotti; BERNARDINO, Marjorie Cristina da Cruz. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n.175, p. 56-76, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Interritórios**, v. 3, n. 5, 2018.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para Aprender Políticas Públicas**. (Vol. 1: Conceitos e Teorias). IGEP, 2013.

SANTOS, Andrey dos Reis.; SOUZA, Juliana Alves de.; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante.; SANTOS, Lúcia Cristina Gomes dos. A importância do aluno apoiador no processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **III Congresso Paraense de Educação Especial**, Marabá-PA, 2016.

SARAIVA, Luzia Livia de Oliveira. **Núcleos de acessibilidade e o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades federais do nordeste brasileiro**. 192 f. Dissertação – (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. Ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2010.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções.** São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SERAFIM, Milena Pavan.; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1 p. 1 – 15, 2009.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcos André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **NEPP/Unicamp – Caderno**, nº 48. 2000.

SILVA, Fabrício Valentim da. **Modernização no campo: a origem da Escola Superior da Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1929).** 65 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SILVA, Guanaeli Matias de Mendonça da. **Campus Universitário: Desenvolvendo a Sustentabilidade.** Campus da Universidade Federal de Viçosa - Rio Paranaíba. Monografia (Especialização em Reabilitação Urbanística Sustentável) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Cleudimar Sanches Sartori. **Acesso e Permanência do Estudante Deficiente na Educação Superior: Análise do Programa Incluir na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2005-2010).** Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

SILVA, Ana Paula Mesquita da.; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.

SILVA, Jeferson Olivato da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Reves.bras. estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago, 2014.

SILVA, Guananeli Matias de Mendonça. **Universidade Federal de Viçosa em Rio Paranaíba–MG: a universidade, o campus e a cidade.** 220 f. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável, da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Ana Lucia Menezes da. **O Programa Incluir e a Acessibilidade na UFPE.** 134 f. Dissertação – Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Valdenira Carlos da.; OLIVEIRA, Kelly Souza de.; CARNEIRO, Francisca Suely Vieira; AMORIM, Célia Maria Freitas Guedes. O papel do professor na educação inclusiva de

alunos surdos no Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, p. 1-13, 2020.

SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo** Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SMITH, Deborah D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. São Paulo: Artmed, 2008. Tradução M.A. Almeida.

SOARES, Gilvana Galdeno. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. 2015. 155 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015.

SOUZA, Adelzita Valéria Pacheco. **Coletivo de pessoas com necessidades educacionais específicas na / da ufrj: narrativas emancipatórias**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa Incluir (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 179 f. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TARROW, Sidney. **Power in movement**. Cambridge: Cambridge Press, 1994.

TATAGIBA, Luciana; ABERS, Rebecca; SILVA, Marcelo Kunrath. Movimentos sociais e políticas públicas: ideias e experiências na construção de modelos alternativos. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. E. de (orgs). **Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas**. Brasília, DF: Ipea/Enap. p. 106-138, 2018.

TILLY, Charles. **Regimes and repertoires**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

TEIXEIRA, Andreia Fonsêca. **Tecnologia Assistiva e Inclusão Educacional de Alunos com Deficiência Visual no Ensino Superior: A Atuação do Núcleo de Acessibilidade da UFMA**. 172 f. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar). Universidade Federal do Maranhão, 2018.

TORGERSON, Douglas. **Interpretative policy inquiry: a response to its limitations**. *Policy Sciences*, v. 19, p. 397-405, 1986.

WEISS, Carol. **Evaluation: methods for studying programs and policies**. 2. Ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução nº 08/2006, de 25 de julho de 2006**. Autoriza a instalação de um Campus da Universidade no Município de Rio Paranaíba. Viçosa: Conselho Universitário da Universidade Federal de Viçosa, 2006. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/08-06.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

UFV. **PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional (2012-2017)**. Disponível em: https://www.planejaria.ufv.br/wp-content/uploads/2015/10/PDI_2012-2017.pdf. Acesso em: 21 jan. 2022.

UFV. **PDI**- Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2023). Disponível em: <https://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/2018/06/PDI-UFV-2018-2023-VERSAO-FINAL-SITE.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UPI/UFV. Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas. Disponível em: <https://upi.ufv.br/sobre/>. Acesso em: 21 mai. 2021.

UPI/UFV. Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas. Abertura de Processo. Disponível em: <https://upi.ufv.br/aberturas-de-processos/>. Acesso em 27 jan. 2022.

VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; ANDRADE, Gabriela. **Professionalisation of policy analysis in Brazil**. In: VAITSMAN, Jeni; RIBEIRO, José Mendes; LOBATO, Lenaura. *Policy analysis in Brazil*. Bristol: Policy, 2013.

VERSIEUX, Daniela Pereira. **Modernização e escolarização do trabalho agrícola: as Fazendas-Modelo em Minas Gerais (1906-1915)**. 232 f. Dissertação - (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Belo Horizonte, 2010.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

WEIMER, David L.; VINING, Aidan R. **Policy analysis: concept and practice**. 5. ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2011

YANOW, Dvora. **Conducting interpretive policy analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

ZEN, Eduardo Luiz. **Movimentos sociais e a questão de classe: um olhar sobre o movimento dos atingidos por barragens**. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ANEXO I – OFÍCIO PARA REQUERIMENTO DE DADOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Viçosa, 21 de outubro de 2021.

À Senhora

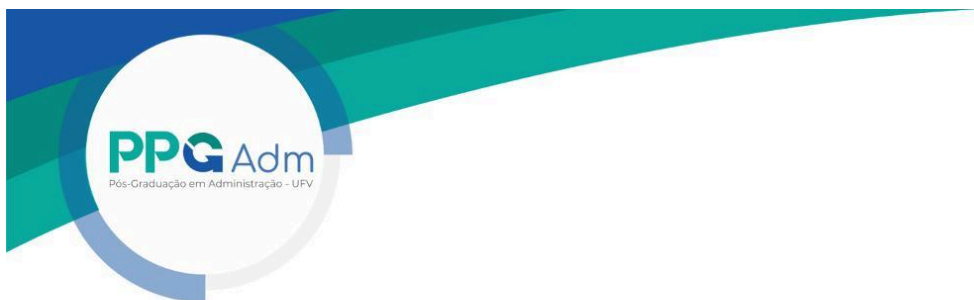
Coordenadora da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas – UPI
UFV – *Campus Viçosa*

Senhora Coordenadora,

Como orientador de Cassiano Roberto Ferreira Julião, matrícula ES104210, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração, da UFV, com projeto registrado no SISPPG n° 203427 (registro n° 60213276096), com o título “Políticas públicas de inclusão na educação superior: análise das estratégias da unidade interdisciplinar de políticas inclusivas da Universidade Federal de Viçosa/MG”, venho informar os dados abaixo relativos à solicitação de dados quantitativos que segue:

Resumo: Este projeto pretende realizar uma avaliação *in loco* na Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais (UFV-MG), dado que a Universidade tem realizado políticas de inclusão por meio da criação da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI). Diante disso, a questão de pesquisa levantada é: quais as estratégias de implementação e funcionamento da UPI na UFV? O objetivo geral desse projeto é analisar as estratégias de implementação e funcionamento da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas na UFV, a partir da política formulada. Especificamente, objetiva-se: (i) conhecer como as diretrizes do Programa Incluir do Governo Federal contribuiu para a origem da criação da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas na UFV; (ii) verificar como os atores envolvidos nesse processo e os beneficiários analisam o funcionamento da política; e (iii) identificar, sob a perspectiva dos gestores e dos beneficiários, opções para possíveis melhorias e/ou ampliação das atividades de inclusão.

Metodologia: Será feita uma análise documental, a partir da coleta, organização e análise de dados disponíveis no site da UFV, da UPI e eventualmente haverá a solicitação de dados quantitativos novos sem identificação e relatórios para sistematização estrutura de análise que reunirá as partes de interesse à pesquisa, tais como, o contexto, as instituições e os conceitos chave; também será utilizado o método do Quadro de Referência de uma Política Pública (QRPP), ferramenta metodológica para identificar e descrever problemas de políticas públicas. Por ele, identificaremos o objeto de análise, o conjunto de atos normativos, decisões executivas e medidas operacionais. Como vantagem, esse método ampara o pesquisador a ter uma visão analítica dos agentes e os arranjos jurídico-institucionais que estão por trás do processo de tomada de decisão, seja no processo legislativo, administrativo ou judicial.



Dados solicitados:

- 1) Relatórios institucionais que permitam extrair o quantitativo de estudantes com deficiência por (i) tipo deficiência e (ii) campi no período de 2014 a 2020;
- 2) Despesas mais utilizadas na UFV, em relação ao Programa Incluir de 2014 a 2020 (custeio: material de consumo e serviços; capital: investimentos, como a compra de material permanente e construção);
- 3) Relatórios da UPI-UFV no período de 2014 a 2020, que forneçam: aquisição de material ou realização de serviço, ações administrativas e ações pedagógicas.
- 4) Relatórios da UPI-UFV que forneçam dados por cursos com quantidade de matrículas de pessoa com deficiência de 2014 a 2021;
- 5) Relatórios quantitativos da UPI-UFV que forneçam dados quantitativos sobre ingresso de beneficiários(as) nos cursos de graduação, se (i) por cotas para aluno com deficiência, (ii) alguma outra modalidade de cota ou (iii) ampla concorrência;
- 6) Dados relacionados aos gastos gerais com a UPI-UFV de 2014 a 2020.

Tendo em vista os termos da Resolução CNS nº 510/2016, art. 1º, parágrafo único, não houve necessidade de registro da presente pesquisa junto ao sistema CEP/CONEP, pois os dados que solicitamos são unicamente quantitativos, sem possibilidade de identificação.

Por fim, justifico a falta de carimbo por me encontrar fora do Município de Viçosa/MG em licença para treinamento (pós-doutorado).

Respeitosamente,

LUIZ ISMAEL
PEREIRA

Assinado de forma digital por LUIZ
ISMAEL PEREIRA
Dados: 2021.10.21 13:46:01 -03'00'

Luiz Ismael Pereira

Docente Permanente do PPG em Administração, da UFV

Matrícula 12577-6

ANEXO II - QUADRO DE DOCUMENTOS SOLICITADOS X DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS

DADOS SOLICITADOS	DADOS RECEBIDOS
Relatórios institucionais que permitam extrair o quantitativo de estudantes com deficiência por (i) tipo de deficiência e (ii) campi no período de 2014 a 2020	SIM
Despesas mais utilizadas na UFV, em relação ao Programa Incluir de 2014 a 2020 (custeio: material de consumo e serviços; capital: investimentos, como a compra de material permanente e construção);	Não foi possível organizá-los de forma inteligível
Relatórios da UPI-UFV no período de 2014 a 2020, que forneçam: aquisição de material ou realização de serviço, ações administrativas e ações pedagógicas.	SIM
Relatórios da UPI-UFV que forneçam dados por cursos com quantidade de matrículas de pessoa com deficiência de 2014 a 2021;	SIM
Relatórios quantitativos da UPI-UFV que forneçam dados quantitativos sobre ingresso de beneficiários (as) nos cursos de graduação, se (i) por cotas para aluno com deficiência, (ii) alguma outra modalidade de cota ou (iii) ampla concorrência;	SIM
Dados relacionados aos gastos gerais com a UPI-UFV de 2014 a 2020.	Não foram disponibilizados pela PPO