



**GEORGINA AMÉLIA DE OLIVEIRA DIAS**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA À LUZ DE UMA ABORDAGEM  
ARGUMENTATIVA: UM ESTUDO DE CASO DA UFLA**

**LAVRAS-MG**

**2022**

**GEORGINA AMÉLIA DE OLIVEIRA DIAS**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ  
DE UMA ABORDAGEM ARGUMENTATIVA: UM ESTUDO DE CASO  
DA UFLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública, área de concentração em Políticas Públicas, para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Gustavo Costa de Souza  
Orientador

**LAVRAS-MG**

**2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Dias, Georgina Amélia de Oliveira.

Políticas de Inclusão de Pessoas com Deficiência à Luz de uma  
Abordagem Argumentativa : Um estudo de caso da UFLA /  
Georgina Amélia de Oliveira Dias. - 2022.

100 p.

Orientador(a): Gustavo Costa de Souza.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Inclusão. 2. Políticas Públicas. 3. Pessoas com deficiência. I.  
Souza, Gustavo Costa de. II. Título.

**GEORGINA AMÉLIA DE OLIVEIRA DIAS**

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DE UMA  
ABORDAGEM ARGUMENTATIVA: UM ESTUDO DE CASO DA UFLA**

**POLICIES FOR INCLUDING PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE LIGHT OF  
AN ARGUMENTATIVE APPROACH: A CASE STUDY OF UFLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Administração Pública, área de concentração em Políticas Públicas, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 22 de agosto de 2022.

Prof. Dr Edgilson Tavares de Araújo – EAUFBA  
Profª. Dra. Camila Maria Risso Sales – UFLA  
Prof. Dr José de Arimatéia Dias Valadão – UFLA

Prof. Dr. Gustavo Costa de Souza  
Orientador

**LAVRAS-MG**

**2022**

*Dedico este trabalho ao meu marido Eric e à minha filha  
Manuela. Minhas grandes inspirações, motivações e  
compreensões.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade que nos é concedida de sempre começar e recomeçar, pela sabedoria e pela fortaleza. À Manuela, minha filha, meu amor incondicional, por todo seu carinho e afeto.

À Valdete, minha mãe, por sempre me apoiar e me sustentar em todas as decisões, independentemente de qualquer coisa, pela paciência, pelo suporte, pelo amparo, por sempre caminhar junto comigo.

Ao Luiz, meu pai, pelo apoio incansável, sem medir esforços para que eu pudesse conseguir trilhar todos os meus objetivos, por me ensinar a não desistir facilmente e buscar sempre ser forte e otimista.

Ao Edgilson, professor, pelo conhecimento e experiências compartilhados, sobretudo pela indicação de alguns materiais que foram essenciais para a lapidação desta dissertação, meu muito obrigada!

À Camila, professora, pela sensibilidade, pelo conhecimento e saberes compartilhados, por cada dica e apontamento realizado, meu muito obrigada!

À Natália, professora, que sempre se demonstrou disposta a ajudar e compartilhar seus conhecimentos e experiências no desenvolvimento deste trabalho.

Aos estudantes, participantes voluntários das entrevistas, meu eterno agradecimento. Obrigada pelos diálogos, pelos argumentos realizados, pelas experiências, angústias, medos, inseguranças, alegrias, conquistas, realizações compartilhadas e acima de tudo, pela disponibilidade e prontidão em participar desta pesquisa.

À ciência, pela busca e conquistas incansáveis por conhecimento, pela solução de desafios inesperados.

À Telsuíta, minha grande amiga e irmã, pela cumplicidade, pela parceria, pela empatia, pelo incentivo constante, também, pelas broncas e puxões de orelha quando necessários.

À Laís, minha amiga, que está sempre ao meu lado, independente das circunstâncias da vida, pelo apoio incessante, pela parceria, pelos diálogos, pelas broncas e motivações sempre presentes.

À Graziela, pela cumplicidade, pela parceria, pela empatia, pelo incentivo constante e sobretudo pela compreensão em todos os níveis.

À Ludmila, pelo incentivo, pelas dicas sempre válidas e oportunas em cada detalhe, pelo compartilhamento de experiências e sua amizade.

À Tatiana, sempre prestativa e com sua palavra de conforto para o momento certo, na hora certa, por sua paciência, estímulo e carinho de sempre.

Ao Eric, meu esposo, meu amor, meu amigo, meu companheiro, meu confidente, meu cúmplice, que sempre me compreende, até mesmo em minha ausência, nenhuma palavra é o suficiente para mensurar tamanho amor e gratidão.

À UFLA, pela oportunidade de realização deste trabalho e concretização de um sonho.

Ao Gustavo, meu orientador. Professor, você foi fundamental para a concretização deste. Obrigada de coração, pela empatia, pelo incentivo de sempre, pelos diálogos, pela paciência, pelas dicas, por nossas longas conversas que sempre me inspiraram e incentivaram cada vez mais a realização e concretização deste trabalho, por me mostrar muitas das vezes que todos nós somos capazes e pelas reflexões que sempre me inspiraram. Sobretudo, no PODER DO AGORA!

Aos doadores de órgãos (em memória) e seus familiares, pelo ato de amor, pela solidariedade, pela compaixão por oportunizar a vida de outrem. Pois mesmo ausentes, se fazem presente de uma forma ímpar, transformam vidas e oportunizam um novo desfecho.

*A mente humana é um grande teatro. Seu lugar não é na platéia, mas no palco, brilhando na sua inteligência, alegrando-se com suas vitórias, aprendendo com suas derrotas e treinando a cada dia para ser o AUTOR DA SUA HISTÓRIA o líder de si mesmo.*

*Augusto Cury*



## RESUMO

Em se tratando do campo estudantil, as universidades são vistas como ambiente modelo para que sejam desenvolvidas práticas, onde o indivíduo que vive em comunidade, possa garantir uma vivência com dignidade. A inclusão de pessoas com deficiência, porém, ainda exige um esforço de ações para que o universo acadêmico aplique de forma efetiva um ensino para todos com equidade de condições e possibilidade de aprendizagem, que atendam a todos os tipos de necessidades educacionais. A presente pesquisa objetiva analisar as percepções dos atores envolvidos sobre as políticas de educação inclusiva na universidade, com foco nos contextos políticos e no papel da universidade. Foram entrevistados 08(oito) discentes em janeiro de 2022 e foi utilizado o modelo de análise qualitativa e de conteúdo seguindo a metodologia de Bardin a partir da transcrição do material. Como resultado geral, conseguiu-se perceber que, apesar das tecnologias e assistência dada pelo PADNEE, ainda são necessários ajustes no que tange essas questões bem como um envolvimento da comunidade nas ações de inclusão propostas pela instituição. Ao final do estudo é possível verificar que a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda é um desafio, verificando, principalmente, a falta de preparo dos docentes para lidar com as diferentes necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes. A infraestrutura e a conscientização da comunidade sobre o processo também foram verificadas como desafios.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoa com deficiência. Universidade. Ideias. Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**

When it comes to the student field, universities are seen as a model environment for the development of practices, where the individual who lives in community can guarantee an experience with dignity. Inclusion, however, still requires an effort to ensure that the academic universe effectively applies teaching to all with equity of conditions and possibility of learning, which meet all kinds of educational needs. This research aims to analyze the perceptions of the actors involved about inclusive education policies at the university, focusing on the political contexts and role of the university in this context. Eight students were interviewed in January 2022 and the qualitative analysis model was used and the content was analyzed following Bardin's methodology from the transcription of the material. As a general result, it was possible to realize that despite the technologies and assistance given by PADNEE, adjustments are still needed regarding these issues as well as community involvement in the inclusion actions proposed by the institution. At the end of the study, it is possible to verify that the educational inclusion of people with disabilities in higher education is still a challenge, verifying, mainly, the lack of preparation of teachers to deal with the different educational needs presented by the students. Infrastructure and community awareness of the process have also been verified as challenges.

Keywords: Inclusion. Persons with disabilities. University. Ideas. Public Policies.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Histórico Regulatório da Inclusão no Brasil e os Marcos Internacionais .....	18
Figura 2: Etapa da análise de Dados .....	42
Figura 3: Quadro Resumo das etapas de análise e discussão do Projeto .....	43

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Caracterização dos entrevistados por faixa etária e tipo de deficiência ..... 41

Tabela 2: Quadro-resumo das perspectivas individuais dos entrevistados por categoria .... 69

## LISTA DE SIGLAS

APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Programa de Ação Mundial
PCD	Pessoas com Deficiência
PDI	Plano Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	
1.1 Objetivos	4
1.2 Justificativa	5
1.3 Estrutura da pesquisa	6
8	
2.1 20	
23	
2.2.1 A virada argumentativa no estudo das políticas públicas	27
30	
34	
34	
35	
37	
38	
3.2.2 39	
41	
42	
44	
4.1 Perfil dos participantes	44
46	
46	
49	
51	
55	
55	
59	
62	
63	
64	
70	
74	
82	

## **PREÂMBULO**

No percurso de toda minha formação, o desafio do uso imprescindível de lente de contato como um aparato essencial para o desenvolvimento de minhas atividades foi algo crucial para conseguir atingir os objetivos formativos. Após a evolução do quadro de uma doença degenerativa da córnea, que modifica sua estrutura completamente, ocasionando em perda de parte da capacidade visual, o único tratamento indicado na época seria o transplante de córnea já que não existiam outras medidas.

Desde o diagnóstico da doença, no início de minha adolescência, a equipe médica já havia destacado que algum dia eu iria necessitar de um transplante de córnea, devido ao grau da modificação da estrutura das córneas ser alto. Contudo, sempre relutei com tal situação, pois, para mim, eu conseguiria me virar bem com as lentes e conduzir minha vida sem maiores problemas. Porém, não era esse o destino que me esperava. Com a evolução do quadro, as lentes começaram a não mais ficar confortáveis nos olhos e sempre se deslocavam devido ao afinamento da córnea, o que causava grande desconforto e dores, além da hipersensibilidade à luz cada vez mais afluída. Com isso, chegou o tão temido e relutado momento de aceitar e fazer o transplante de córnea de ambos os olhos, pois as lentes já não eram mais os instrumentos adequados, mas sim, algo desfavorável, de dor e de agonia.

Sem nenhuma outra opção, iniciava-se uma nova jornada, uma difícil batalha: enfrentar o transplante. Assim, foi realizado o procedimento em um dos olhos em um determinado ano e após a recuperação deste, foram iniciados os processos para o segundo procedimento, o qual ocorreu ao final do ano seguinte. A partir de então, começa uma nova trajetória, com novos desafios, novas experiências e novos aprendizados.

Antes mesmo da realização dos transplantes de córneas, eu já havia cursado uma Graduação e algumas Pós-Graduações Lato Sensu, pois um dos maiores prazeres em minha vida sempre foi estudar. Mas meu maior sonho era a realização da Pós-Graduação Stricto Sensu.

Assim, após a recuperação das cirurgias dos transplantes de córnea e após superados alguns percalços da vida, resolvi então retomar os estudos (em uma outra área) e fazer a minha sonhada Pós-Graduação. Contudo, com o tempo e com as páginas da vida, descobri que ainda não era a época oportuna.

Após algum tempo, então, retomo novamente as atividades para a realização deste sonho. Decidi, assim, fazer algumas disciplinas isoladas no Programa de Pós-Graduação da UFLA e, nesse período, com o surgimento de novas variáveis em relação ao uso de lentes de contato em uma córnea transplantada foram surgindo. A partir dessa demanda e necessidade de algumas ressalvas para a realização de atividades básicas como aluna, me deparei com alguns

obstáculos que fizeram refletir sobre a inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior, principalmente.

A reflexão específica da inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, surgiu não por estar vivenciando aquela situação, mas, sim, com a relação de experiências e práticas já vivenciadas na Educação Básica em relação às políticas públicas de inclusão.

Instigada pelas questões que envolvem a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior e, ainda envolvida neste cenário acadêmico, identifiquei-me com essa linha de investigação e busquei encontrar subsídios teóricos, metodológicos e práticos para aprofundar meus estudos e qualificar minha prática como agente e beneficiária das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, não com o intuito de depreciar, acusar, apontar erros e até mesmo algum tipo de denúncia, mas, sim, buscar de alguma forma contribuir para a permanência, efetividade e avanços nas políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência a partir de uma avaliação crítica.



## 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas, processos multitoriais criados para garantir direitos, assistência ou prestações de serviços à população, sustentadas pelo Estado com o objetivo de assegurar que a população tenha acesso aos direitos garantidos por lei, são destinadas a todos, mas também podem ser destinadas a um grupo específico. Esse aspecto justifica-se pelo compromisso em cumprir com o princípio da igualdade, cujo intuito é tornar as oportunidades iguais a todos, conforme a determinação legal (CURY, 2005). A expressão igualdade nos remete à discussão fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos destacando o direito à educação, conforme artigo XXVI, no qual o direito à instrução é defendido (DUDH, 2015).

Bobbio (2004) especifica que, os direitos, inclusive os elencados na DUDH (2015), foram construídos pela defesa de novas liberdades em relação a antigos poderes, tornando-se fundamentais no cenário atual. Todavia, os direitos não são oriundos todos de uma única vez e muito menos de uma vez por todas, o que implica em reformulações, aperfeiçoamentos, atualizações e mobilização política de atores sociais. Nessa perspectiva, surgem as políticas educacionais inclusivas que podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização dos direitos e nos remetem ao tema da igualdade. No entanto, não é possível falar de igualdade e omitir as diferenças.

A inclusão corrobora com a compreensão dos direitos e pela igualdade de todos, tendo em vista que esta preza pela equiparação de oportunidades para todos, a interação mútua entre as pessoas e o acesso pleno aos recursos da sociedade (MACIEL, 2000). Nessa perspectiva, torna-se possível a construção de uma Educação que forme cidadãos plenos, uma vez que a inclusão se trata de um pressuposto para a garantia do direito à igualdade previsto pela Constituição Federal a todos, sem quaisquer distinções.

Com relação a esse aspecto, Paiva e Bendassoli (2017) enfatizam que o movimento político da inclusão social começou, de fato, no final do século XX, mais precisamente na segunda metade da década de 1970, nos países mais desenvolvidos, e se difundiu nas décadas de 1980 e 1990 para outros países, inclusive o Brasil (CARVALHO-FREITAS; MARQUES 2009). Destaca-se que a mudança de paradigma desencadeada especialmente a partir dos anos de 1970 contribuiu com um olhar sobre as pessoas com deficiência como participantes da sociedade. Como consequência disso, observa-se os desdobramentos na política, nas legislações, nas instituições sociais como empresas e escolas, nas próprias pessoas com deficiência e na sociedade como um todo (SILVA, 2017).

No contexto nacional observa-se que esse tipo de regulamentação surge mais tarde e, de fato, valida a relevância do assunto com a Constituição Federal de 1988. No ano em questão, houve um avanço substancial ao que tange à proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência (*Ibidem*, 2017). No período que antecede esse marco, observa-se que eram adotadas ações assistencialistas e voltadas para atividades de caridade, principalmente no cenário brasileiro (PAIVA; BENDASSOLLI, 2017).

No entanto, no Brasil existe um aparato legal que prevê e garante o acesso à Educação, bem como a inclusão social de determinados grupos. Nesse sentido, é válido destacar a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja responsabilidade é a regulamentação do sistema educacional público ou privado – da Educação Básica ao Ensino Superior – do Brasil<sup>1</sup>. De acordo com a determinação legal, a Educação deve ser assegurada e promovida com base em alguns princípios, sobretudo à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

É a Lei nº 13.146 de julho de 2015<sup>2</sup>, denominada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que reafirma os princípios e diretrizes estabelecidos em outros âmbitos, além da Educação. Essa afirmação justifica-se pela obrigação legal em assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Portanto, é incumbência do poder público assegurar o cumprimento da lei.

A compreensão de pessoas com deficiências como cidadãs, sujeitos de direitos, deve assegurar e garantir o acesso a cuidados e equipamentos que os permita interagir e superar as barreiras existentes, viabilizando a essas pessoas a igualdade de oportunidades e/ou um cenário próximo disso (SILVA, 2017). Contudo, tratando-se especificamente da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, embora seja garantida legalmente, salientam-se inúmeros desafios, tais como superação de preconceitos, estereótipos, estigmas (PEREIRA; LIMA, 2019; PAIVA; BENTASSOLLI, 2017; MATOS; PIMENTEL, 2019; OLIVEIRA; PIMENTAL, 2019; PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017; SASSAKI, 2006).

É importante comentar que, no Brasil, são incluídas no conceito de deficiência, para fins das políticas educacionais, aquelas que possuem algum tipo de deficiência visual, física,

---

1 BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

2 BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

auditiva/surdez, intelectual ou múltipla (MATOS; PIMENTEL, 2019). Desse modo, embora algumas deficiências impliquem em condições muito específicas, diante dos avanços tecnológicos, bem como da criação de políticas e ações voltadas para as pessoas com deficiência, torna-se possível o ingresso desses indivíduos no Ensino Superior brasileiro. Tal demanda, por muitos anos, foi aparentemente esquecida, mas tem conseguido reconhecimento da sociedade pela sua capacidade intelectual e capacidade de interação profissional.

No cenário brasileiro, observa-se que as ações sociais propostas pelo Estado ora caminham como uma frente de combate às desigualdades, ora como um obstáculo ao desenvolvimento. Contando com um universo de 8,4 milhões de estudantes, as universidades públicas pouco retratam o que é visto na sociedade (UNIFESP, 2021).

Em pesquisa realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), 68% dos alunos entrevistados consideraram que a acessibilidade do ambiente acadêmico apresenta qualidade média/ruim e ainda sugerem melhorias quanto à acessibilidade arquitetônica, metodológica, atitudinal e comunicacional (PEREIRA *et al.*, 2020). Observa-se que as políticas de incentivo ao ensino público decaem, sobretudo no que tange à qualidade, dado o baixo investimento destinado às instituições de ensino nos últimos anos. É válido destacar que o relatório do Movimento Todos Pela Educação evidencia o baixo orçamento destinado ao Ministério da Educação, no ano de 2016, sendo o menor desde 2012<sup>3</sup>.

A presente pesquisa teve como campo uma Instituição de Ensino escolhida pelo número de pessoas com deficiência matriculadas ser ainda significativamente baixo, não tendo como foco um tipo de deficiência específica, mas a totalidade de pessoas com deficiência incluídas na referida Instituição.

A partir dessas considerações, questionamentos surgem com relação às discussões sobre a inclusão desses grupos. Essas dúvidas surgem no que concerne à comunicação entre comunidade acadêmica e sociedade, entre alterações arquitetônicas e tecnológicas, como únicas ferramentas que garantem a inclusão, bem como o papel social da comunidade acadêmica no que tange essas questões. Assim, dedica-se o presente estudo a responder à seguinte problemática: Quais são as apreciações dos estudantes com deficiência, em relação à política de inclusão para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Lavras -MG?

---

3 MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil). **Relatório de Execução Orçamentária do Ministério da Educação**. Brasil: Movimento Todos Pela Educação, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/governo-federal-envia-projeto-que-corta-30-de-orcamento-discriminario-da-educacao-basica/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Diante das considerações e da problemática, considera-se necessário evidenciar que o enfoque deste estudo está numa abordagem efetiva de implementação da política pública dentro do cenário da Educação Superior. Logo, a ênfase das discussões desloca-se das pessoas com deficiência para as políticas públicas implementadas em ambiente complexo, dinâmico e de direito a todos os brasileiros, independentemente de sua condição. Para a compreensão das políticas e práticas de inclusão, considera-se de suma importância a participação dessas pessoas, uma vez que são estas que enfrentam o problema da inclusão na prática, as mais impactadas e conseqüentemente mais adequadas como fontes de dados para compreender como essas políticas se dão em um dado contexto (GLAT, 2015).

Importante ainda destacar que, de acordo com Capella (2015), às políticas públicas são formadas por ideias, baseando-se em valores distintos, visões de mundo, diferentes crenças ou até mesmo em entendimentos compartilhados, estando esta, presente no cerne da elaboração de políticas públicas. Corroborando nessa mesma nuance, Faria (2003) aponta também como problemático o fato de usualmente fazer referência a coisas distintas quando se fala de ideias, existindo um grande e diversificado número de processos cognitivos que se encaixam nessa rubrica. As ideias possuem a característica de afirmação de valores, logo, apresentam seu papel de significativa importância na centralidade do discurso, conforme aponta Capella (2015). Fischer (2016), por sua vez, infere que a análise de uma política pública deve passar pela análise das ideias e ideologias de seus atores, os quais podem ser acessados a partir dos argumentos que estes empregam para avaliar os problemas concernentes às políticas públicas.

Em virtude disso, a representação simbólica e a interpretação compreendem que a elaboração de políticas públicas se relaciona mais ao processo de argumentação do que às estratégias formais de resolução de problemas.

## **1.1 Objetivos**

Para a resolução do problema delineado anteriormente, este estudo assume como objetivo principal analisar a apreciação dos estudantes com deficiência, em relação à política de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Lavras -UFLA, localizada ao sul do estado de Minas Gerais. Isto posto, como objetivos específicos propõe-se os seguintes:

- Apresentar e discutir as políticas públicas nacionais no âmbito da Educação Superior voltadas à inclusão da pessoa com deficiência, ressaltando a participação social nessas políticas;

- Conhecer o envolvimento dos estudantes com deficiência matriculados em relação às políticas públicas voltadas à inclusão na UFLA;
- Discutir e propor ações que possam tornar mais efetiva a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, sobretudo no ensino público.

## 1.2 Justificativa

Com relação à temática inclusão das pessoas com deficiência, não é difícil encontrar na literatura estudos nacionais e internacionais que tratam estas como grupos ainda pouco explorados, o que evidencia uma preocupação acadêmica considerável com a questão (BURNETT, 1996; HOGG; WILSON, 2004; KAUFMAN, 1995; VAN HARTEN *et al.*, 2007; CARNEIRO; RIBEIRO, 2008; TANAKA; MANZINI, 2005; GRANGER; KLEINER, 2003; JONES; SCHMIDT, 2004; MARIA; FERREIRA; CARVALHO, 2009).

Destaca-se que, em muitos desses estudos são apontados os desafios enfrentados por pessoas com deficiência, indicando inclusive que no âmbito profissional determinadas ações são tomadas diante do aparato legal existente (MARIA; FERREIRA; CARVALHO, 2009). Cabe notar, contudo, que poucos trabalhos retiram os deficientes da frágil posição de indivíduos à mercê de uma sociedade excludente e os colocam na categoria de consumidores, como parte de um segmento lucrativo para as organizações produtivas (LAGES & MARTINS, 2006) e, portanto, capaz de mobilizar poder em um sistema no qual a reivindicação social infelizmente parece depender do poder aquisitivo (CHOMSKY, 2002).

Ao longo de minha vida pessoal e profissional, como apresentado no preâmbulo, é possível perceber que, quando se trata de Educação Inclusiva, deve-se pensar em um ambiente acolhedor, que não ofereça barreiras físicas, intelectuais e/ou sociais à inserção de pessoas com deficiência, sobretudo em estabelecimentos de ensino. Na Pós-Graduação Profissional em Administração Pública, área de concentração em Políticas Públicas, foi possível visualizar uma possibilidade de avançar nas reflexões sobre esse campo ao dedicar especial atenção à política educacional a partir das normativas já existentes, dos estatutos que já abordam as principais questões relativas à promoção da inclusão e acessibilidade como a LBI, dos incisos contidos no Plano Nacional de Educação e das regulamentações das universidades públicas que instituem um plano de ampliação do acesso de pessoas com deficiência ao ensino público.

Mas, ainda que exista a LBI, que expõe todos os direitos destinados à pessoa com deficiência, pouco se conhece sobre a aplicabilidade dessas leis em termos de políticas públicas.

Analisando esse contexto, este trabalho pretende contribuir para o desenvolvimento de um sistema regulatório que promova a inclusão da pessoa com deficiência na universidade.

Para justificar a realização de uma pesquisa sobre esta temática, parece necessário que se integrem a comunidade acadêmica, a sociedade e a família para que cada cidadão colabore na geração de políticas públicas inclusivas. Ainda assim, surgem questões relacionadas à maneira como essas políticas são aplicadas, como ocorre o envolvimento da comunidade na questão da inclusão e quais são as ações que pretendem fazer da universidade um ambiente plural e inclusivo.

O raciocínio que se procura desenvolver é que, apesar de já existirem outras instâncias que promovem a inclusão, ainda é preciso entender como as políticas já existentes, bem como aquelas em desenvolvimento, têm sido vistas pela comunidade acadêmica. Vale também verificar a possibilidade de se criar um elo entre as vivências práticas de estudantes com deficiência e a ação de gestores da Universidade com vistas ao engajamento da comunidade acadêmica na construção de um ambiente que elimine barreiras ao conhecimento.

Busca-se, assim, abordar a implementação como política pública dentro do cenário da Educação Superior, uma vez que é dentro desse ambiente que se tem acesso às pesquisas, estudos e debates, com base em um estudo de caso, no trabalho aplicado.

Por meio dessas reflexões, pretende-se que, com este trabalho, possa haver contribuição, de tal forma que seja usado como um instrumento que gere reflexões acerca da implementação de políticas eficientes de inclusão social dentro da Universidade e que seja uma ferramenta para ações mais efetivas diante das necessidades presentes.

### **1.3 Estrutura da pesquisa**

Neste capítulo introdutório foram apresentados o tema, o problema, a justificativa e os objetivos da pesquisa. No capítulo dois são apresentados os fundamentos teóricos, iniciando pela importância da argumentação como fator fundamental para a implementação e compreensão de políticas públicas, evidenciando que a produção efetiva de uma política pública se aproxima mais do processo da subjetividade. Tal perspectiva dá destaque às interpretações dos múltiplos atores que participam da política pública. Em seguida, a revisão da literatura apresenta a questão da deficiência e evolução do pensamento em relação à inclusão das pessoas com deficiência em termos mundiais, mas sobretudo no Brasil e no âmbito do Ensino Superior. Finalizando com uma breve discussão sobre o capacitismo.

No capítulo três, descreve-se a caracterização da pesquisa, o método de pesquisa e os procedimentos utilizados para coleta, tratamento e análise dos dados que foram coletados por meio de entrevistas.

Os resultados são apresentados e discutidos no capítulo quatro. E, por fim, são apresentadas as considerações finais e o apontamento de caminhos para a continuidade da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A estrutura teórica deste capítulo se apresenta dividida em dois subtópicos: inicialmente, trago apontamentos históricos e normativos em relação às políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência em termos gerais, as quais se estreitam e recaem na discussão sobre capacitismo; e finalizo com as discussões das políticas públicas de inclusão à luz de uma abordagem argumentativa, uma vez que estas preconizam a coletividade, o interesse público e tem aplicabilidade nas mais diversas áreas.

Na sequência, são apresentados os fundamentos teóricos com ênfase para a importância das ideias como fator fundamental para a implementação e compreensão de políticas públicas, evidenciando que a produção efetiva de uma política pública se aproxima mais do processo de argumentação dos diversos atores envolvidos.

### 2.1 Marcos Normativos sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência

A respeito das políticas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil, pode-se dizer que estas começaram com iniciativas não governamentais como Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e da Fundação Pestalozzi. As APAEs surgiram, como entidades não governamentais, sem fins lucrativos, em 1954, no Rio de Janeiro. Essas associações seguiram os fundamentos do projeto iniciado por Beatrice Bemis que, com um grupo de médicos e educadores fundou a primeira sede em São Paulo (SP)<sup>4</sup>. A referida instituição trabalha exclusivamente com a educação voltada para alunos com alguma deficiência e que necessitará de acompanhamento especializado (MATOS; MENDES, 2014).

A Fundação Pestalozzi, por sua vez, surgiu a partir de um movimento denominado como Movimento Pestalozziano, cujo início data no ano de 1926, em Porto Alegre. A fundação do Instituto Pestalozzi foi criada pelo docente Thiago M. Würth, no município de Canoas, no Rio Grande do Sul (RS). Está se trata da primeira escola no país que se volta para o atendimento de

---

4 O que se observa é que havia vários movimentos que buscavam ações inclusivas para PcD, inclusive o termo inclusão é recente, pois pessoas com alguma deficiência ou eram mortas ou segregadas da família. Até então utilizavam instituições asilares ou manicômios para que as PcDs pudessem ficar. Pode-se citar o caso do Instituto Imperial dos Cegos criados em 1854 (atualmente é conhecido como Instituto Benjamim Constant - IBC) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) conforme se observa nos estudos de Matos e Mendes (2014) que apresentam um histórico sobre a educação inclusiva no Brasil. O INES atua até o momento na promoção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de outros direitos adquiridos aos surdos.



peças com dificuldade de aprendizagem (SILVA, 2000; MAIOR, 2017; NASCIMENTO; ALVES, 2018; NASCIMENTO; ALVES, 2016).

As iniciativas não governamentais atreladas aos estudos sobre deficiência na década de 1960 consolidaram um movimento que reivindicava os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo para que fossem reconhecidas como protagonistas de suas próprias vidas (MAIOR, 2017). Esse movimento provocou a mudança nos critérios de análise de pessoas com deficiência, incluindo um modelo social que iria de encontro ao modelo biológico. Essa situação insere as pessoas com deficiência em um cenário que lhes proporciona o direito de serem tratados como indivíduos com condições de interações sociais, com direitos e autonomia para fazerem suas escolhas (PAIVA; BENDASSOLLI, 2017).

Anos mais tarde, a década de 1970 foi marcada pela difusão dos movimentos de inclusão nos países denominados como mais desenvolvidos em que as PcD começaram a ser inseridas na sociedade e a busca para o fim do preconceito com as mesmas. Como consequência disso, no Brasil, observou-se um crescente movimento político das pessoas com deficiência. Ademais, no ano de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência<sup>5</sup>, aprovada pela ONU, garantiu considerações específicas no planejamento econômico-social (art. 8º) e o direito inerente de respeito por sua dignidade humana, seja qual for a origem, natureza, e gravidade de suas deficiências<sup>6</sup>. Complementarmente, há o reconhecimento de que estes indivíduos possuem os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (art. 3º), haja vista que a lei constitucional é cidadã e abrange a todos os residentes em território brasileiro. Com isso, o estigma ligado às pessoas com deficiência, ainda que discretamente, cede lugar a discussões e desenvolvimento de condições para o desenvolvimento dessa população (PAIVA; BENDASSOLLI, 2017; GARCIA; KUHNEN, 2020; ONU, 1975).

Em 3 de dezembro de 1982, é aprovado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral das Nações Unidas, cujo objetivo trata-se de promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência, para a reabilitação, a execução de ações mais igualitárias e a participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento. Na mesma sessão, é proclamada a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992) e, assim, está criada a situação para a execução do Programa de

---

5 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**, 1975.

6 *Ibidem*.

Ação Mundial (PAM) em busca de novas melhorias para as PcD e seus direitos (MATOS; MENDES, 2014).

No Brasil, essas pessoas, junto aos profissionais da área, autoridades e outros interessados, tiveram a ideia de programar uma edição brasileira que serviria de instrumento à disposição destes de grande alcance e importância (CUNHA, 2001; ONU, 2010).

Posteriormente, na década de 1980, a Constituinte se torna um dos principais marcos das conquistas dos indivíduos com deficiência, uma vez que não era mais permitido separar o direito à cidadania e sim inserir direitos nos inúmeros capítulos da Constituição Federal de 1988, atendendo às reivindicações dos ativistas do movimento. Encontra-se em seu artigo 1º, no fundamento III, a dignidade da pessoa humana como um dos princípios fundamentais da norma. Outro princípio que representa a inserção da pessoa com deficiência ao contexto democrático é o Princípio da Isonomia que é descrito no artigo 5º, conforme abaixo.

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, e seus termos.<sup>7</sup>

Ainda na Constituição de 1988, o Direito à Educação para todos é assegurado, com vistas ao desenvolvimento pleno da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Toda a Seção I, do Capítulo III da Constituição certifica os direitos garantidos a todos os cidadãos (MAIOR, 2017; LEITE; SEGANTIN, 2018; BRASIL, 1988).

Em 1990, ocorreu a Conferência Mundial da Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, na Tailândia. O evento resulta na Declaração de Jomtien a qual, dentre as reflexões, inclui que a Educação é garantia fundamental de todos, sejam eles homens ou mulheres, independentemente da idade e de sua localização geográfica. Com a Declaração, foram estabelecidas diretrizes voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, além de incluir as bases para implantação da Educação Básica. O Artigo 1 da Declaração, diz sobre satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, de modo que todas as pessoas possam gozar das condições e aproveitar as oportunidades educativas e, assim, satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (ZEPPONE, 2011).

Com a adesão do Brasil ao documento de Jomtien, no início da década de 90, também conhecido como Declaração Mundial sobre Educação para Todos, além de todos os

---

7 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 set. 2020.

movimentos voltados às diretrizes educacionais, cria-se uma ampla frente voltada para a mobilização e ampliação da Educação brasileira. Mas essa adesão partiu de um acordo firmado entre os países participantes da reunião, e os países signatários deveriam se responsabilizar pela promoção de oportunidades educativas para toda a sociedade, independentemente da idade. Ademais, essas ações seriam voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (SOUZA; KERBAUY, 2018).

O documento reconhece que a Educação é um bem público, cujo financiamento não provém exclusivamente de recursos do Estado, mas necessita do envolvimento e fornecimento de recursos humanos e econômicos de outros setores da sociedade. É atribuição fundamental da Educação promover os valores fundamentais da dignidade humana, sustentando o desenvolvimento dos indivíduos, bem como para a ascensão social (SOUZA; KERBAUY, 2018).

A Conferência de Jomtien incentivou a produção de planos de ações decenais, sendo revisados em busca do objetivo de ampliar o acesso à Educação e a melhoria no processo de ensino e aprendizagem independentemente da idade do aluno. Entretanto, o desafio estava em capacitar os educadores para tais desafios quando envolvesse PcDs (MENEZES, 2011).

A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, surgiram as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência – seguidas pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na Resolução 48/96, de 20 de dezembro de 1993. Essas diretrizes provêm das informações que foram geradas a partir da experiência adquirida no decorrer da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992). Diretrizes estas que foram ancoradas nos fundamentos morais e políticos da Carta Internacional dos Direitos Humanos (ONU, 1993). Como objetivo principal, as normas visam assegurar que pessoas com deficiência, independentemente do sexo, possam gozar dos mesmos direitos e estejam submetidos aos mesmos deveres dos demais cidadãos.

Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que dá continuidade ao avanço democrático do Estado Brasileiro ao regulamentar os direitos obtidos a partir da Constituição Federal de 1988, em específico no Artigo 227 que trata dos direitos da criança e do adolescente, e diz que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, à violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O ECA, descrito na Lei nº 8.069/1990<sup>8</sup> trata da pessoa com deficiência a partir do Art. 3º. Nesse caso, a norma determina que a criança e o adolescente devem gozar de todos os direitos fundamentais inerentes ao ser humano, sem qualquer tipo de discriminação. E, ainda, que não há prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, garantindo a eles, por lei ou outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para que lhes seja facultado o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Ainda que no cenário nacional as legislações caminhem em direção a um cenário mais inclusivo, destaca-se que, no cenário internacional, há mais avanços nas questões relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência (SOUZA, 2017; ALMEIDA, 2018).

A legislação do período de 1983 a 1992, durante a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiências, propiciou que fosse formada uma base consistente a partir das experiências nesse intervalo que resultou em princípios que foram denominados por Regras Gerais sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Os critérios que fundamentaram as regras, em termos morais e políticos, são encontrados na Carta Internacional dos Direitos Humanos, que inclui o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, Declaração Universal dos Direitos do Homem, Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, assim como o Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiências (ONU, 1993).

Ao considerar todos os obstáculos que dificultam a ascensão das pessoas com deficiência, bem como o exercício de seus direitos e liberdades, os quais impossibilitam a participação dessas pessoas nas atividades sociais desenvolvidas na sociedade em que se inserem, as Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoa com Deficiência objetivam assegurar que crianças, homens e mulheres com deficiência consigam exercer os direitos garantidos por toda a sociedade e também se subordinar às obrigações legais dos outros cidadãos (ONU, 1993).

Em julho de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realiza a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, na Espanha. Nesse evento, foram divulgadas as políticas e diretrizes governamentais com a participação de organizações internacionais ou agências de

---

8 BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

amparo, organizações não governamentais e outras entidades na elaboração da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na Educação Especial. A educação inclusiva possibilita e corrobora a proposta de educação para todos e oculta a ideia de que alunos com necessidades educacionais especiais já frequentavam o ambiente escolar (ONU, 1994; BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

Tratando-se da conjuntura nacional, no ano de 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após tramitar por oito anos no Congresso Nacional. Na Lei, o Estado salienta a importância da Educação no processo de formação do indivíduo bem como a influência desta no desenvolvimento familiar, convívio social, no trabalho, nos centros de ensino e pesquisa, nas manifestações culturais, organizações da sociedade civil e nos movimentos sociais (BRZEZINSKI, 2010).

Ainda na descrição da Lei, o 1º e o 2º § do Artigo 1 ressaltam que o papel dessa norma é disciplinar o cenário educacional escolar, entendendo que seu desenvolvimento se dá, majoritariamente, por meio do ensino na academia estudantil, sem que essa se desvincule do mercado de trabalho e da prática social. Um dos pontos importantes dessa lei, no que diz respeito a pessoas com deficiências, está descrito no Art. 2, no item III. Nele, especifica-se o dever do Estado com a Educação Pública e diz que terão assistência gratuita os discentes com “necessidades especiais”, preferencialmente em estabelecimentos da rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Nota-se que, a partir da LDB, houve uma ampliação significativa no número de matrículas e no acesso de pessoas com deficiência à Educação Básica no país. A mudança se deu no pensamento das instituições que, antes, seguiam as linhas do neoliberalismo o qual entende que o investimento em políticas de inclusão não economiza recursos do Estado, ou seja, a aplicação de recursos na Educação Especial não é econômica. Por meio dessas orientações, pessoas com deficiência deveriam permanecer em escolas regulares e não seriam custeadas a expansão e manutenção delas em escolas especiais. No entanto, a nova perspectiva permitiu um crescimento na oferta de instituições de ensino que concedem acesso à escolarização básica (CARVALHO, 2008; MACIEL; ANACHE, 2017; SOUSA, 2020).

A LDB institucionaliza, em 9 de janeiro de 2001, a Lei 10.172/2001<sup>9</sup> que apresenta uma abrangência para PcD e, devido a esta amplitude sobre a educação nacional, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas providências. Essa lei obriga que o Distrito Federal,

---

9 BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 mar. 2020.

os Estados e os municípios elaborem planos periódicos com base no PNE, durante o decênio em que foi aprovada seguindo a mesma premissa da Declaração de Jomtien. O Plano estabelece objetivos e metas a serem seguidos por todas as instituições de ensino do país, além de regular políticas de gestão à infraestrutura necessária para o desenvolvimento educacional. Como exemplo, no quarto objetivo busca-se “reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para conclusão deste nível” (BRASIL, 2001, p. 03).

O PNE ainda estabelece as diretrizes para Educação Especial e faz um diagnóstico sobre a situação da educação especial brasileira à época. Dados da época mostravam que existiam 293.403 alunos distribuídos nas mais diversas deficiências descritas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), mas 58% dos alunos apresentavam problemas mentais. O retrato do final da década de 90 ainda mostra que 59% dos municípios brasileiros não ofertavam educação especial e dos estabelecimentos que existiam, 48,2% destes estavam sob a administração estadual, 26,8% sob administração municipal, 24,8% particular e apenas 0,2% sob administração federal (*Ibidem*).

Tratando-se de objetivos e metas, a Lei visava atender aos mais diversos tipos de deficiências e organizar parcerias entre instituições de ensino, saúde e assistência social, de modo que a oferta fosse ampliada com educação interativa adequada nos mais diversos graus de ensino.

A institucionalização da responsabilidade do Estado no desenvolvimento educacional do país refletiu o desejo da comunidade educativa de ampliar o acesso à Educação Pública, a partir de uma gestão democrática, socialização das decisões que objetivam consolidar o exercício da cidadania, práticas participativas com descentralização do poder – todos estes originados do plano com concretização dos direitos fundamentais legalmente instituídos. Com proposta de fragmentação do estado, os objetivos possibilitaram a segmentação das responsabilidades didático-pedagógica, administrativa e financeira (BRASIL, 2001; CAMILO; CASTRO FILHO, 2020; HERMIDA, 2006).

Em 8 de outubro de 2001, é promulgado o Decreto nº 3.956. Este promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O texto reafirmava que pessoas com deficiência possuem direitos fundamentais e liberdades garantidos como os demais indivíduos, incluindo o direito de não se submeter à discriminação com base na deficiência. Afinal, a dignidade e a igualdade são intrínsecas a todo ser humano (BRASIL, 2001b).

Dentre os objetivos da Convenção, os estados devem atuar em conjunto para eliminação e prevenção da discriminação contra pessoas com deficiência, além de colaborar no

desenvolvimento tecnológico e científico relativos à prevenção das deficiências, reabilitação, tratamento e a reintegração social de pessoas portadoras de deficiência. Por fim, lhes é devido desenvolver meios e recursos destinados à promoção da vida independente, à integração na sociedade e à autossuficiência, assim promover a igualdade e reintegração da pessoa com deficiência na sociedade (SOUSA; IRELAND, 2020; PERUZZO; LOPES, 2019).

Em 11 de setembro de 2001, institucionaliza-se a resolução CNE/CEB nº 2 que implementa as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas modalidades e etapas. A partir dela, garante-se que os alunos tenham atendimento da educação infantil com atendimento à necessidade educacional especializada (BRASIL, 2001c). O objetivo dessa resolução consiste na garantia de que os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos. É sob a responsabilidade da instituição educacional está a organização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001; FREITAS; FOSSATTI; KORTMANN, 2017).

Em 2 de dezembro de 2004, entra em vigor o Decreto nº 5.296<sup>10</sup> que regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098, sendo estas responsáveis pelo estabelecimento de normas gerais e critérios para o fomento a ações de acessibilidade das pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Essas normas promovem, em alguma medida, a eliminação de barreiras e obstáculos nos acessos a espaços públicos, na construção e reformas de edifícios, no mobiliário urbano e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2004; FREITAS; FOSSATTI; KORTMANN, 2017; SILVA; MARTINS, 2016).

Em complemento dessas leis vem o Decreto nº 5.626<sup>11</sup>, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras. O documento trata das normas, dispositivos, regulamentação, cursos de formação, fonoaudiologia, magistério, mudo, surdo e podem ser aplicadas no direito constitucional, nos direitos fundamentais, direitos primordiais e administrativos (BRASIL, 2005).

---

10 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 2 ago. 2020.

11 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

No ano de 2006, acontece o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006. Essa portaria tem como proposição estabelecer o conceito de tecnologia assistiva que, segundo a lei, trata-se de

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba 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, 2006).

Acrescenta-se que os objetivos da Tecnologia Assistiva é incluir a pessoa com deficiência no ambiente social de modo que amplie sua mobilidade, comunicação, controle de seu ambiente, trabalho, habilidades de aprendizado, integração com a comunidade além de proporcionar maior independência e qualidade de vida (BRASIL, 2012).

Em 2008, o Movimento pela Educação Inclusiva supera mais um obstáculo com a apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visava integrar políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais. A principal meta dessa política é promover a participação, o acesso, a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades nas escolas regulares, servindo de rota para os sistemas de ensino e, assim, permitir respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008).

No ano de 2011 foi publicado o Decreto nº 7611, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado. Nele, foram apresentadas diretrizes a respeito da responsabilidade do Estado brasileiro, qual seja a garantia de uma efetiva aprendizagem em todos os níveis de ensino, sem que ocorra a exclusão sob alegação de deficiências, ao longo de toda a vida. Com apoio financeiro e técnico do Poder Público, bem como com o auxílio de instituições privadas sem fins lucrativos, busca-se assegurar um ensino gratuito compulsório com adaptações necessárias, facilitando a educação efetiva, dispondo de recursos que atendam às necessidades particulares (BRASIL, 2018).

No mesmo ano, é publicado do Decreto nº 7.612/2011<sup>12</sup> que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites cuja finalidade é promover a integração e articulação de programas, ações e políticas para o exercício pleno e equitativo dos direitos pelas pessoas com deficiência. Nele, são instituídas diretrizes para Estados, União

---

12 BRASIL. **Decreto nº 7612, de 17 de novembro de 2011.** : Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Acesso em: 15 out. 2020.



e Municípios de maneira a garantir o exercício de uma educação inclusiva e assistência social e a saúde.

Anos mais tarde, precisamente em 2015, acontece o Fórum Mundial da Educação entre 19 e 22 de maio, em Incheon, na Coreia do Sul, sob a responsabilidade da UNESCO. Nele, foi aprovada a Declaração de Incheon, cujos objetivos propunham assegurar uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade de modo a garantir uma aprendizagem por toda vida. No documento, tem-se que no período de 2015 a 2030, todos esses objetivos deveriam ser cumpridos pelas nações participantes propiciando uma visão mais humanista do sistema educacional e alicerçada nos direitos humanos (UNESCO, 2015; CARDIM, 2015).

É válido ressaltar que essa Declaração envolveu questões a respeito de justiça social, proteção, inclusão, diversidade étnica, cultural e linguística, a partir de uma óptica responsável e de atores diversos e com múltiplas responsabilidades. Assim, observa-se que este foi mais um documento que reafirmou o papel da Educação como governante de uma sociedade justa que garanta o usufruto dos direitos por todos os cidadãos, promova a paz, a realização humana e a tolerância entre os indivíduos<sup>13</sup>.

Meses após a Declaração de Incheon, o Brasil institui a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, denominada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa lei regulamentou o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nesse sentido, destaca-se como um dos marcos regulatórios que assegurou e promoveu o exercício de direitos e liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, de modo a garantir a inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, surge a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019<sup>14</sup>, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica. Nessa resolução estão incluídas as competências necessárias, os fundamentos os quais devem ser alicerçados e a política para formação de docentes em qualquer área da Educação.

Em 2020, é assinado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020<sup>15</sup>, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da

---

13 UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Incheon. 2015.

14 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Presidência da República, [2019].

15 BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Acesso em: 15 out. 2020.

Vida, que implementa a cooperação entre os entes da Federação para a elaboração de programas e ações voltados à garantia da educação e ao atendimento educacional especializado aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

O referido Decreto tem causado desconforto para as organizações e instituições que trabalham com o processo de inclusão social das PcDs, haja vista que o mesmo foi interpretado como uma forma de retroagir em todas as ações para que em sala de aula houvesse alunos com limitações, dificuldades, deficiências, com aprendizado normal entre outros, uma sala de aprendizagem eclética, ao qual todos aprenderão em seu ritmo e tempo, mas aprendendo juntos. A Política Nacional de Educação Especial tem sido interpretada não só como retrógrada, mas como uma ferramenta de segregação no espaço escolar, tendo em vista que a inclusão escolar é ampla e atua em todo o território nacional (BRASA, 2020).

Mais tarde, surge a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Torna-se relevante observar como foi o processo de inclusão da PcD na sociedade e na Rede de Educação Escolar, verificando que os principais eventos internacionais iniciaram-se anos depois da promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, conforme se observa na figura abaixo.

Figura 1: Histórico regulatório da inclusão no Brasil e os marcos internacionais

EVENTOS INTERNACIONAIS	MARCOS REGULATÓRIOS NACIONAIS
<p>[1983-1992] - Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência</p> <p>1990 - Conferência Mundial da Educação para Todos em Jotiem</p> <p>1993 - Programa de Ação Mundial relativos às Pessoas com Deficiência</p> <p>1994 - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca (Espanha)</p> <p>2001 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência</p> <p>2015 - Fórum Mundial da Educação em Icheon (Coreia do Sul)</p>	<p>1975 - Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência</p> <p>1982 - Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência</p> <p>1988 - Constituição da república federativa do Brasil sobre o Direito à Educação</p> <p>1990 - Declaração de Jotiem</p> <p>1990 - Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência</p> <p>1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)</p> <p>1994 - Declaração de Salamanca</p> <p>1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</p> <p>2001- Plano Nacional de Educação (PNE)</p> <p>2001 - Resolução CNE/CEB 2- implementa as diretrizes para educação de alunos com necessidades especiais</p> <p>2004 - Leis Nº 10.048 e 10.098 que estabelece as normas e critérios para o fomento às ações de acessibilidade</p> <p>2005 - Decreto Nº5.625 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras</p> <p>2006 - Portaria Nº 142 que estabelece o conceito de tecnologia assistiva</p> <p>2008 - Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p> <p>2011 - Decreto Nº 7.611 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado</p> <p>2011 – Decreto Nº 7.612 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.</p> <p>2015 - Declaração de Icheon</p> <p>2015- Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146) que regulamenta o Estatuto da Pessoa com Deficiência</p> <p>2019 - Resolução CNE/CP 2 - que define diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação básica</p> <p>2020 - Resolução CNE/CP 1 que dispõe sobre diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica e institui Base Nacional Comum para a Formação Continuada</p> <p>2020 - Decreto nº 10.502 que estabelece</p>

Fonte: Do autor (2022).

O Brasil, neste caso, buscou atender às necessidades básicas inclusivas pouco antes da ONU apresentar sua Declaração das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência e continuou ajustando as leis e decretos para que realmente seja um país inclusivo por direito.

## **2.1 Capacitismo e suas inserções**

O capacitismo é uma categoria materializada diante de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um padrão de beleza e capacidade funcional. Baseados na lógica do capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência (MELLO, 2016). Nesse sentido, Campbell (2001) argumenta que o capacitismo para a pessoa com deficiência se equipara ao mesmo sentido de racismo para pessoas afrodescendentes ou, ainda, ao machismo para as mulheres. Isto é, está ancorado na visão de poder sobre corpos (CAMPBELL, 2001). Entretanto, Diniz (2007) infere que o capacitismo está ligado à ausência de pessoas com deficiência em diversos ambientes da sociedade, inclusive na Educação.

Sobre o assunto, Gesser, Block e Mello (2020) bem dissertam, afirmando que no capacitismo existe uma relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há um ideal estabelecido para a corpo normatividade, que corrobora com o aperfeiçoamento e a constante manutenção desse sistema econômico.

Nesse mesmo sentido, Mello (2016) afirma que o capacitismo é justamente a discriminação e a opressão que envolvem as pessoas com deficiência, sendo esta cultura capacitista responsável pela escassez de políticas públicas que, de fato, venham promover a igualdade de direitos às pessoas com deficiência.

(...) o capacitismo tem uma dimensão estrutural, uma vez que ele é estruturante da sociedade e afeta não somente as pessoas com deficiência; e interseccional porque ele atinge as pessoas de diferentes formas, a depender de suas posições de raça, gênero, deficiência e classe social, dentre outros. Assim, o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, “infantilizando-as”, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados. Dentre essas dimensões, destaca-se a desqualificação social de mulheres, pessoas negras, pessoas de países periféricos - imigrantes ilegais e refugiados - que são consideradas menos capazes. (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p. 26).

O envolvimento do homem com suas habilidades e funções, desde os primórdios, valoriza a capacidade física, a qual é considerada a única maneira de se manter em meio aos obstáculos encontrados. A exclusão de pessoas com deficiência perdurou e ainda é algo a ser recriminado nas instituições que consideram padrões de características físicas quando se pensa em mercado de trabalho. Ou seja, existe uma valoração positiva da integridade corpórea (MARTÍN, 2017).

A julgar pelos 30 anos da Constituição Federal e todos os seus incisos, o Estado ainda está aquém do que se julga ser democrático e igualitário. Existem lacunas a serem resolvidas em vários âmbitos, logo, vê-se nas políticas públicas com viés inclusivo a possibilidade de minimizar e/ou solucionar tais questões. O preconceito é estrutural e necessita que seja extinto em toda conjuntura da vida humana. Já que, como se pode notar anteriormente, leis, diretrizes e normas existem aos montes para assegurar um ambiente igualitário a todas as pessoas.

Pensando nisso, volta-se o olhar para o capacitismo, avaliação desfavorável de determinado corpo, a partir de processos e práticas, conjunto de crenças, que têm por base a valoração e a predileção de determinadas capacidades, as quais geram uma compreensão particular do próprio corpo, e da relação com os outros corpos, com outros indivíduos e com o ambiente em que estão inseridos. Aquele que é enquadrado como capacitista encara a deficiência como um estado minimizado do ser humano (*Ibidem*).

Embora seja fortemente combatido pelo aparelhamento normativo, o capacitismo ainda precisa ser discutido em todas as camadas sociais. É normalizada a ideia de que corpos julgados insuficientes ainda permanecem no senso comum sem que ocorra uma alteração no comportamento da comunidade (VENDRAMIN, 2019).

Vendramin (2019) ainda reforça que, no campo dos *ismos* e *fobias* (racismo, machismo, homofobia), o capacitismo é o último a ser notado por ser uma palavra poucas vezes vista, ou inexistente para a maior parte da sociedade.

Corroborando com Vendramin (2019), Arnau (2014) explicita que o sistema sociopolítico no qual estamos inseridos é opressor de dominação essencialmente patriarcal-capacitista-biomédico, atendendo ao modelo biomédico dominante, decreta que diversidade funcional é deficiente, e defeitos físicos, sensoriais e cognitivos são entendidos como algo depreciativo.

O que se entende é que essa chamada “Teoria da Tragédia Pessoal” constrói um sentimento de autculpa ligado a um corpo defeituoso, desagradável, inútil, sem beleza, triste e decrépito, que foi desenvolvido por esse sistema político vigente (MARTÍN, 2017; RIPOLLÉS, 2014). Além disso, incorpora a competição e se ancora no pensamento positivo de que o desempenho próprio é regulado pela “força de vontade”, dando uma falsa noção de liberdade de escolha em que histórias de superação da violência e preconceitos estruturais são os únicos trajetos de redução de desigualdades sociais.

No ambiente educacional, o capacitismo ainda funciona como um dos agentes envolvidos na falta de adoção de políticas de promoção da inclusão, assim como na inércia no processo de escolarização dos estudantes, incorrendo em índices elevados de analfabetismo e reprovação. Todo esse processo ainda se mantém constante, já que o capacitismo, assim como o racismo, está presente nos juízos de valor naturalizados em todas as instâncias da sociedade.

Nesse sentido, Diniz (2007) corrobora com a visão anticapacitista, a qual busca romper a trajetória opressora vivida pelas pessoas com deficiência, não apenas no âmbito acadêmico, mas no convívio social, de modo que a sociedade as entenda como uma diversidade corporal, no seu modo de viver, deixando de lado a percepção de que a pessoa com deficiência é incapaz ou que necessita ser melhorada. E ainda, a falsa ideia de que basta adequar suas limitações físicas ou intelectuais às normatividades já tornam o deficiente reconhecido.

Assim, o anticapacitismo age de modo a reduzir a precariedade e a vulnerabilidade das pessoas com deficiência atualmente. De esterilização a tentativa de extermínio, várias foram as práticas impostas às pessoas com deficiência, além do tratamento desigual ou opressor na maioria dos casos (DINIZ, 2007). Cabe salientar a importância das próprias pessoas com deficiência na formulação de políticas públicas buscando minimizar as barreiras sociais que dificultam sua participação efetiva na sociedade.

Além do histórico legislativo, faz-se importante ressaltar a criação do *Disability Studies*, que se apresenta como um marco divisor quando o assunto é sobre a percepção da pessoa com deficiência na sociedade, visto que passaram a ser agentes ativos e não mais incumbentes sociais. Os *Disability Studies* são estudos desenvolvidos pelas próprias pessoas com deficiência, iniciado nos Estados Unidos, dando voz a esse público, considerando que passaram a estudar suas próprias condições.

De acordo com Gesser, Block e Mello (2020), os estudos deficiência (*Disability Studies*) têm sido incorporados nas diversas áreas do conhecimento, destacando-se as discussões que giram em torno do capacitismo das pessoas com deficiência, buscando a partir dos estudos reduzir esse espaço de opressão desse público, conforme aborda-se no tópico a seguir.

Ainda é necessário considerar que o entendimento da deficiência a partir do parâmetro social coloca luz sobre as figuras ausentes nos debates relacionados a estilos de vida diferentes dos convencionais aos quais não são oferecidas condições de desenvolvimento e envolvimento social. As políticas e ações ainda se relacionam com a gestão da acessibilidade a partir das demandas e as retóricas atuais se concentram na ideia da expansão do conceito de múltiplas experiências de vida<sup>16</sup> (DINIZ, 2007).

Ainda dentro da academia, em que esses debates vêm gerando novos estudos, o ambiente acadêmico oferece algumas barreiras à formação do vínculo institucional e na construção da identidade estudantil. A estrutura categorizada do ambiente em conjunto com o a gestão do ambiente desconsidera, em partes, alguns meios de dissolução de barreiras e necessitam de luz sob o aspecto da mobilidade social de pessoas com deficiência (OLIVEIRA; PIMENTEL, 2019).

Diniz (2007) salienta que, assim como na sociedade, várias são as concepções que cada instituição considera em relação ao estudante com deficiência, como a biomédica pelos impedimentos corporais e a social visando trabalhar a cultura da normalidade. Fato é que a maioria dos estabelecimentos de ensino considera ações que visam minimizar as possíveis desvantagens que os alunos com deficiência virão a encontrar no decorrer de sua formação em nível de graduação ou Pós-Graduação sem atentar para os mais variados aspectos como a metodologia, atitudes, arquitetura, comunicação, suportes, entre outros.

Porém, com os avanços do Ensino Superior no país, abriu-se uma lacuna para dialogar e efetivar a participação do estudante com deficiência em um processo de emancipação e buscando atingir o anticapacitismo institucional.

## **2.2 As políticas públicas sob os limites da racionalidade e da cientificidade**

Refletir sobre o campo de políticas públicas contribui para que os seus conceitos e modelos sejam debatidos, sobretudo com relação à sua implementação e possíveis adaptações às inúmeras realidades. Tratando-se de um campo relativamente recente, alguns estudos dedicam-se a explicar e orientar com relação a uma variedade de conceitos sobre políticas públicas.

---

16 COMITÊ DEFICIÊNCIA E ACESSIBILIDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020.16p.

A partir dos argumentos realizados por Lindblom (1979), Faria (2003) e Capella (2015) pretendemos apresentar um breve histórico da análise das políticas públicas que vai desde as *Policy Sciences*, passam pela “guinada analítica” e chegam até a “guinada argumentativa”, apresentando, por fim, as contribuições de modelos que superam de forma prática o empirismo na formulação de políticas públicas.

A visão de Lasswell sobre as ciências políticas deriva da noção de Dewey de que o conhecimento é uma ferramenta da solução de problemas. Lasswell tentou elaborar um discurso que colocava a ciência política como uma esfera distinta, na qual seu foco é centrado nos problemas, combinando questões do conhecimento sobre o mundo e a melhor visão da democracia que traz como pilar realizar a dignidade humana, tratando-se de um importante deslocamento, conhecido como estadocentrismo (BOULLOSA, 2013; FISCHER, 2016; BOULLOSA *et al.*, 2021; PERES; BOULLOSA; BESSA, 2021).

A distinção entre o pragmatismo de Lasswell e o positivismo é a valorização do primeiro no exercício prático como meta principal do conhecimento, assumindo este como um critério normativo. Lasswell (2008) entretanto, atraído pelo mundo científico, conseguiu separar a definição de políticas públicas em duas esferas, onde enfatizou que embora a ciência política tivesse importância prática, ela não era simplesmente uma ciência aplicada, ou seja, de menor valor que a ciência pura (BOULLOSA, 2013; FARAH, 2016; RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020).

O papel das ideias é considerado, atualmente, o centro dos estudos em políticas públicas, porém, essa tendência é recente (CAPELLA, 2015; BRASIL; CAPELLA, 2016; FARIA, 2003). Alguns autores, como Lindblom (1979), demonstraram os limites e contradições da análise tecnocrática e racionalista de políticas públicas e apresentaram que as políticas são feitas de ideias. Estas, por sua vez, englobam as crenças, valores e as mais diversas percepções do mundo. Lindblom (1979) destaca o papel das ideias enfatizando que a construção das políticas públicas se assemelha mais à argumentação do que ao uso de processos metodológicos na resolução de problemas, visto que, tais passos, podem ser dados rapidamente, uma vez que são apenas incrementais, como um processo decisório que não tivesse um princípio ou fim definidos claramente.

Boullosa (2013) destaca que o projeto das *Policy Sciences* objetivava o desenvolvimento de métodos e pesquisas de resolução dos problemas relativos às políticas públicas, baseando-se em teorias acadêmicas envolvendo análises em dados quantitativos, projetando, assim, soluções para os problemas públicos e orientando para valores democráticos, havendo, dessa forma, uma grave restrição de participação popular. Depois de observada a importância das ideias como



elemento fundamental para o entendimento das políticas públicas, inseriu-se um debate mais abrangente.

Kingdon, em caso análogo, desenvolveu sua teoria para a análise da formulação de políticas governamentais inspirada nas ideias como fator fundamental, apoiando-se em comunidades de políticas para descrever padrões de relacionamento entre atores (BRASIL; CAPELLA, 2016). A percepção da racionalidade e sua aplicação nos modelos decisórios da Administração Pública tem variado bastante, no entanto, sem que haja uma abordagem perfeita. O que se nota é que todas são passíveis de serem aplicadas, e essa aplicabilidade depende significativamente do contexto em que está inserida (BRASIL; CAPELLA, 2016; FARIA, 2003).

A partir do mapeamento dos estudos sobre o assunto, Brasil e Capella (2016) mostram que é possível compreender que as reformas que aconteceram na sociedade brasileira pós-1988 aguçaram o interesse em políticas públicas, especialmente no que tange a temas de centralização e descentralização e a projetos de reforma estatal. Dessa maneira, imersos na questão administrativa e gerencial, o interesse e a curiosidade pelo assunto se pluralizam.

A respeito da definição clássica apontada por Dye (1975), na qual salienta ser do governo o papel principal na criação de políticas públicas, Brasil e Capella (2016) ressaltam que, o que define ou não uma política pública não é o caráter jurídico do sujeito protagonista, ou seja, uma política pública assume um cunho político, quando oriunda do poder estatal. Dye (1975) sugere, ainda, que a decisão de agir ou não em determinado aspecto, cabe ao Estado, uma vez que a decisão de fazer ou não uma política por meio das políticas públicas parte deste.

Referindo-se às políticas públicas num cenário pós-positivista, nota-se que apesar da *Policy Science* apresentar uma abordagem renovada a respeito de aspectos importantes do positivismo, o pragmatismo de Lasswell não exclui a racionalidade científica latente à resolução de problemas, uma vez que este autor defendia a importância de sempre atribuir mais racionalidade às decisões, cultivando o uso da técnica (LASSWELL, 2008; PERES; BOULLOSA; BESSA, 2021). O autor entendia que a ciência deveria abandonar o caráter elitista assumido por esta e se prover de informações de cunho científico utilizando dados sociais e psicológicos (LASSWELL, 2008).

Lascoumes e Le Gales (2012) entretanto, inferem que, a partir dos anos 70, constituiu-se um período de revisão das políticas públicas e o fundamental papel do Estado, apresenta o relativo fracasso das políticas públicas junto à sua intervenção, evidenciando, assim, a modalidade do modelo *top down*, já que sua capacidade de resolver problemas se revela limitada.

As opiniões divergem, no que tange às políticas públicas, corrobora Capella (2015), pois a visão elitista sobre o método de construção de políticas, pode ser vista como irascível no sentido de fortalecimento dos valores democráticos, uma vez que limita a participação popular. Além disso, sempre existiu uma tensão entre a política e a ciência, pois esta pressupõe um ambiente objetivo e independente do observador, enquanto a política envolve valores, crenças e ideologias.

O lado positivo dessas divergências foi a abertura de espaço para os primeiros debates sobre a construção de um campo voltado especificamente para o da produção de políticas públicas, sendo este o momento de aplicação de conhecimentos originados da Engenharia, Matemática aplicada à Economia. Ou seja, puramente técnico, fundamentado na ideia de que todo problema poderia ser resolvido através de uma verificação cuidadosa, decompondo os problemas em unidades menores (CAPELLA, 2015).

Capella (2015) infere ainda que, a partir dos anos 90, autores como Kingdom, Stone, Baumgartner e Jones desenvolveram modelos teóricos para a análise de políticas públicas assegurando às ideias um papel central em seus modelos, visto que críticas foram apresentadas na abordagem analítica, marcada pelo predomínio da técnica, na qual todo e qualquer problema poderia ser solucionado por uma análise minuciosa, fazendo uso de diversas áreas do conhecimento. O foco da abordagem tradicional, portanto, recai sobre as soluções e, as abordagens mais recentes pós-*virada argumentativa*<sup>17</sup>, procuram deslocar o foco para os problemas e em nas diversas interpretações que os atores envolvidos tecem. Nessa perspectiva, as políticas públicas têm em sua essência a abordagem argumentativa e, ainda quando se sustentam em ferramentas que demandam o caráter científico para assimilar fenômenos, devem ser examinadas a partir das linguagens que os atores aplicam para compor visões.

Brasil e Capella (2016) salientam que definir a ação e a intenção são fatores fundamentais e que os governos devem deixá-los mais claros, distinguindo o que pretendem, o que prometem do que realmente fazem. Dessa forma, assegura-se que uma das teses mais necessárias na definição de uma política pública é que ela teria competência para diferenciar a execução (o que faz), do propósito (o objetivo a alcançar). Isto é, apontar a distinção entre os objetivos governamentais, ou seja, ou prometem executar, ou prometem fazer e o que, efetivamente, executam.

---

17 Movimento de incorporação das ideias pós-modernas a diferentes campos do conhecimento (CAPELLA, 2015).

### 2.2.1 A virada argumentativa no estudo das políticas públicas

De acordo com Brasil e Capella (2016), após observadas a importância das ideias, bem como da linguagem e da argumentação como elementos essenciais para o conhecimento das políticas públicas, insere-se um novo e mais abrangente debate na produção destas. Este debate foi chamado de *guinada analítica*, ou também conhecida como *guinada argumentativa*, e surgiu a partir de 1990 como polêmica entre as vertentes positivistas e pós-positivistas (RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020). Nessa perspectiva, defende-se o papel central das ideias na análise de políticas públicas sempre destacada em diversas áreas das ciências sociais e na qual enfatiza o uso das narrativas, dos argumentos e da persuasão na produção das políticas públicas.

A discussão a respeito das aptidões estatais caminha para a pesquisa empírica em cada setor da política pública, procurando apreendê-lo como ambiente de competição para impor interpretações que compõem as possibilidades de ação estatal. Com base nisso, as políticas públicas são analisadas em seu campo de possíveis resultados da luta pela exigência de definições legítimas, permitindo um conjunto de perspectivas, que se unem ao interesse público (CAPELLA, 2015). Nesse cenário, se destaca o caráter linguístico e a imbricação entre valores e fatos, uma vez que eles não são absolutamente desassociados, os efeitos de modelos teóricos não se associam a leis causais objetivas, antes legitimam hipóteses de que parte o analista (FISCHER, 2016; CAPELLA, 2015).

Para Capella (2015), a função das ideias é considerada atualmente o foco dos estudos em políticas públicas. A autora ainda argumenta que Lasswell, em sua análise, demonstrou limitações e contraposições da abordagem racionalista e tecnocrática de políticas públicas e evidenciou que estas são feitas de ideias.

As abordagens de Faria (2003), que salienta o papel das ideias e do conhecimento no processo das políticas, têm sido pouco difundidas, mesmo que estas não sejam tão recentes e em larga medida, ainda que experimentais. Para o autor, a maioria dos manuais de análise de políticas públicas recentes normalmente trazem, no mínimo, um capítulo ou seção destacando o impacto das ideias e do conhecimento. Entretanto, isso não quer dizer que essas instituições não consigam interferir, dirigir, direcionar, regular ou mesmo auxiliar no processo das políticas públicas, da formulação à avaliação.

De acordo com Capella (2015), continuando sobre a análise, um marco da crítica ao modelo racionalista e positivista de análise de políticas públicas foi o trabalho de Giandomenico Majone (1989). O autor afirma que o decisionismo (a ordem só se consegue por meio de uma

decisão absoluta, transformando a desordem em ordem) trata-se de um modo tecnocrata de se pensar, cujos grupos que disputavam interesses políticos eram responsáveis por produzir políticas públicas sob as perspectivas até então utilizadas. Outro foi o trabalho de Deborah Stone (1997) onde argumenta que perspectivas individuais não são dadas, mas sim, construídas periodicamente e socialmente. Sendo que, nesse sentido, faz-se necessário um olhar atento de como e por onde as pessoas constroem suas percepções, seus significados e imagens sobre o mundo.

Boullosa (2013) e Peres, Boullosa e Bessa (2021) salientam, ainda, que para Majone (1989), a atuação principal de um analista de políticas públicas não está na manipulação de ferramentas técnicas e, sim, na elaboração de evidências e justificativas para o debate público e convicção política, uma vez que a política pública é construída pela linguagem. Capella (2015), assim como Fischer (2016), inferem a partir da visão de Majone (1989), que além de esclarecer problemas de forma tecnocrática, apresentar políticas públicas significa aproximar fato e valor, agrupar evidências, desenvolver argumentos e persuadir audiências em relação às ideias.

Nesse processo agitado de opções, as ideias que se mostram atingíveis na perspectiva técnica e as que têm custos aceitáveis sobrevivem na maior parte dos casos, assim como aquelas que representam valores distribuídos, contam com a aceitação da maior parte do público e com a receptividade dos formuladores de políticas e, dessa forma, são poucas as alternativas que participarão efetivamente do processo decisório.

Nesta mesma perspectiva, Baumgartner e Jones (1993), conforme argumentam Brasil e Capella (2016) também desenvolveram um modelo que leva em consideração as ideias como fator principal da produção de políticas públicas, chamado de modelo do equilíbrio pontuado (*Punctuated Equilibrium*). Este modelo é evidenciado por períodos de rápidas mudanças. Assim, de acordo com eles, o ponto principal para o entendimento dos períodos de estabilidade e alteração em uma política pública está no plano das ideias, ou seja, no modo como uma questão é definida, considerando que essa definição se desenvolve no interior de um contexto institucional favorecendo determinadas visões políticas ao invés de outras.

Há, ainda, um outro modelo que dá destaque às ideias como esclarecimento no processo de construção de políticas públicas que é o modelo de “coalizões de defesa”, apresentado por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), no qual propõem as políticas públicas como um sistema de crenças, valores e percepções dos instrumentos políticos (BRASIL; CAPELLA, 2016).

Lascoumes e Le Gales (2012) também enfatizaram que, na maioria dos casos, a orientação de um novo programa público, uma nova solução, uma nova análise, emana sempre

do mesmo ponto. Nesse caso, parte das necessidades dos atores que mobilizam o nível público em busca de respostas às falhas existentes em seus programas.

Importante ainda destacar a proposta do Pentágono da Política Pública, realizada por Lascoumes e Le Gales (2012), composta por cinco elementos arquitetados entre si. São eles: os atores, as representações, as instituições, os processos e os resultados. Assim, esses elementos juntos possibilitam um modelo de análise interessante das ações públicas. Argumenta-se que os atores são guiados por interesses materiais ou simbólicos; as representações são determinadas por espaços cognitivos e normativos; as instituições pelas normas, regras e procedimentos; os processos são formas de interação e recomposição; e os resultados são as consequências, os efeitos e impactos da política pública.

Brasil e Capella (2016) também demonstram a importância do papel das ideias na análise de uma política pública ao descrever que, ao longo dos anos 2000, se observa uma grande preocupação com o diálogo e com a temática da participação. A tendência em optar pela descrição de formulação de políticas baseadas em problemas simples, a qual presume capacidades intelectuais e fontes de informação para descrever a formulação de políticas, deve-se ao sucesso operacional alcançado através da teoria estatística da decisão e pela análise de sistemas. Nessa abordagem, nada que é importante fica de fora, mesmo tendo de se analisar e julgar de forma estrita, o que torna a análise muito limitada, uma vez que os limites da capacidade intelectual colocam empecilhos que deixam o homem de ser completo, global, fato este que não se consegue aplicar o método racional-compreensivo de forma prática, uma vez que o homem, encontrando problemas mais complexos, tende intuitivamente a simplificá-los de forma radical.

Entretanto, Peres, Boullosa e Bessa (2021) salientam uma virada bem significativa para as políticas públicas, quando há o reconhecimento do que se constrói e como são construídos os significados das políticas, condicionando a definição de situação e problemas que sustentarão o processo político, influenciando não apenas em seu desenho, mas em toda a sua estrutura.

Dessa forma, a dimensão do enfraquecimento e do fracasso das políticas públicas é uma questão recorrente a ser formulada em termos de inefetividade, ineficácia ou ineficiência. Foi a determinação em compreender o fracasso que conduziu parte das ciências sociais a desenvolver abordagens de políticas públicas (LASCOUMES; LE GALES, 2012, p. 72).

Lascoumes e Le Gales (2012) indicam que, após estudos da planificação e funcionamento concreto das administrações, na década de 60, conclusões mostram a autonomia dos autores, com a capacidade de desenvolver sistemas de ação diferentes das formais que, ao

mesmo tempo, desconstrói aquela imagem de uma administração baseada em princípios racionais e organograma hierárquico produzindo uma ruptura com as dominações jurídicas dominantes.

A ciência, por sua vez, seja ela uma ciência social ou uma ciência física, deve ser entendida como uma interação delicada entre fatores tanto físicos quanto sociais, uma vez que a verdade é descrita de forma corriqueira como interpretações científicas ou até mesmo em crenças sustentadas em argumentos técnicos e sociais, uma vez que esta deve ser compreendida como algo além do que simplesmente produtos de experiências e, ou testes confirmados empiricamente (FISCHER, 2016).

### **2.2.2 Análise interpretativa de políticas públicas e pós-positivismo**

Assumimos que as teorias das políticas públicas podem ser divididas entre duas vertentes: uma positivista ou neopositivista, que adota como principais instrumentos de pesquisas o padrão do racionalismo utilitarista, e os métodos quantitativos; e uma pós-positivista, que adota as abordagens argumentativas e prioriza os métodos qualitativos de base interpretativa e construtivista.

Segundo Secchi (2016), a ciência da política pública assume duas vertentes distintas entre si, o estudo da política pública e a análise da política pública, na qual explora-se toda a retórica e os argumentos para esclarecer a práxis metodológica da política.

A vertente positivista ou neopositivista através do racionalismo utilitarista, usa os métodos quantitativos de base matemática estatística e experimental como instrumentos de pesquisa. Considera os valores da racionalidade econômica, os valores políticos, sociais e éticos como critérios e indicadores para fundamentar suas análises da racionalidade econômica, a qual estabelece valores de eficácia, eficiência e efetividade como critérios para a tomada de decisões, visando sempre a maximização dos resultados (RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020). A vertente pós-positivista adota as abordagens argumentativas e prioriza os métodos qualitativos de base interpretativa e construtivista.

Embora a vertente argumentativa de caráter pós-positivista tenha surgido em contraponto ao longo do domínio da vertente racionalista de viés positivista no campo das Políticas Públicas, nota-se que, a partir dos anos 2000, essas abordagens passaram a ser vistas como complementares e não concorrentes. Apesar da afirmação de Ramacciotti e Bernardino (2020) de que a abordagem argumentativa tenha surgido como um contraponto à abordagem

positivista, apoia-se em Secchi (2016) para argumentar que tais análises não se excluem, mas traduzem perspectivas diferentes em termos teóricos e práticos do que seja a política pública.

Percebe-se, portanto, um debate epistemológico entre positivistas e pós-positivistas, uma dicotomia entre fato e valor, que se atualiza em diferentes campos da ciência, por ser uma discussão epistemológica de base (FISCHER, 2016; RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020).

Fischer (2016) compreende que, separando fatos e valores, podemos favorecer um método tecnocrático de avaliação das políticas públicas que enfatizam a eficácia e a eficiência dos recursos para alcançar os objetivos estabelecidos. No entanto, de acordo com o exposto, grande parte da investigação dessas políticas tem o propósito de traduzir questões sociais e políticas especificamente normativas em objetivos definidos por critérios técnicos a serem atingidos por métodos administrativos. A solução para um problema público é apenas passando da compreensão habitual da prova científica ou de um algum tipo de verificação para uma compreensão discursiva, com base na subjetividade do autor. Salienta, contudo, que o princípio neopositivista é aquele centrado no empirismo lógico, no qual enfatizam demasiadamente os projetos de pesquisa empírica, uma vez que a ciência não é aceita sem questionamentos. Já os pós-positivistas exigem uma separação rigorosa de fatos e valores, possuindo uma compreensão discursiva, contextualizada na investigação social.

Para positivistas, os dados empíricos de um consenso neopositivista são transformados em conhecimento através da interação interpretativa com outras perspectivas. Somente analisando esses dados através de quadros conflitantes, os pressupostos que lhe dão significado podem ser descobertos. Para os pós-positivistas, os debates cruciais na política raramente são sobre os dados em si, mas sim sobre os pressupostos subjacentes que os organizam. Tais deliberações produzem novos entendimentos em um processo que pode ser bem mais enquadrado como uma conversa de aprendizagem (FISCHER, 2016, p.170).

A partir disso, os pensadores neopositivistas foram obrigados a ceder minimamente, o que resultou no novo apontamento de proposições que seriam, ao mínimo, teoricamente viáveis em alguma ocasião, apoiado em uma definição de objetividade generalizável, desprendida de qualquer valor. O autor ainda afirma que os pós-positivistas foram excessivamente rápidos em indicar a ideia de generalizável, livre de valor. Criticando ainda o neopositivismo, em sua busca de generalizações isentas de valor, onde têm apresentado um deslocamento dos contextos sociais que dão significados a seus dados (FISCHER, 2016).

Ramacciotti e Bernardino (2020) comentam que a redução realizada pelos neopositivistas em relação à distinção entre fato e valor uma vez que pressupõe que juízos de

valor quando analisados, são subjetivos, o que quer dizer que não apresentam significado cognitivo, ou seja, não apresentam conhecimento. Partem do princípio de que não se podem extrair dos conhecimentos científicos sobre os fatos com conclusões no domínio dos valores, ou ainda, fatos que não implicam em valores (*Ibidem*).

Entretanto, os autores ainda ressaltam que a dicotomia fato e valor não tiveram grande importância na vertente positivista, já que essa vertente se preocupa em apenas duas atividades: o estudo e a análise com base em valores da racionalidade econômica. Importante ainda destacar que a abordagem argumentativa considera também os valores políticos, éticos e sociais, além de considerar os valores da racionalidade econômica para fundamentar suas análises (RAMACCIOTTI, BERNARDINO, 2020).

O pós-positivismo concentra-se em vocabulários e conceitos que serão utilizados para representá-los e conhecê-los socialmente. O propósito é compreender a interação dos elementos cognitivos até formar, por meio do discurso, o que se tornará conhecimento (FISCHER, 2016; RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020).

A essência analítica das categorias por meio das quais são notados fenômenos políticos e sociais, a noção de um objeto ou de um fato social surge de uma interação discursiva ou no conflito dialético de compreensões concorrentes. Para pós-positivistas, as informações empíricas de uma consonância neopositivista são convertidas em conhecimento mediante à interação interpretativa com outras óticas. Apenas a partir da análise dos dados por cenários conflitantes, as suposições que dão sentido podem ser concebidas. Para os pensadores pós-positivistas, as discussões basilares na política fortuitamente são sobre os dados em si, mas sobre as suposições subjacentes que os constituem (FISCHER, 2016).

A intenção pós-positivista não é reprovar o planejamento científico completamente, mas admitir a necessidade de conceber corretamente o que estamos fazendo quando participamos em qualquer forma de pesquisa, concentrando no discurso, ciência da realidade ao invés de concentrar-se na própria realidade. O pós-positivismo, a esse respeito, pode ser entendido como uma tentativa de entender e reconstruir o que já tem sido feito quando se envolve com pesquisa científica, se baseando na teoria da coerência, enfatizando a finitude e limitação do conhecimento, sendo que essa teoria pós-positivista, procura deixar claro o alcance de pontos de vista interpretativos (RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020). Admitindo ser real uma construção social, o cerne inevitavelmente muda para a condição do contexto situacional e para métodos discursivos que modelam tal construção (FISCHER, 2016).

Destaca-se que a força principal de uma teoria é a capacidade do estabelecimento de conexões discursivas, como também criar equivalências entre elementos díspares, assim como



incorporar novos elementos, o que, por sua vez, trazem uma multiplicidade de decisões interpretativas, sejam elas sociais ou técnicas. Ramacciotti, Bernardino (2020) e Secchi (2016) inferem que tal abordagem implica no desenvolvimento dos atores no problema, a fim de engajá-las numa construção consensual, na qual eles adotam técnicas interpretativas ou mais subjetivas, ao contrário dos positivistas. Na abordagem racionalista acreditavam na realização de uma análise objetiva criada para coletar dados e analisá-los, sendo que para os mesmos o avanço da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos e válidos, para os quais o conhecimento científico é a única forma de se expressar e representar o verdadeiro conhecimento.

A partir do reconhecimento de que a legitimidade é uma demanda das políticas públicas, é necessário que seja abordada a partir de sua dimensão linguística, se permitindo a compreensão de como as viabilidades estatais se comparam às definições autorizadas.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa que corrobora com a aquisição de conhecimento por meio de um processo sistemático (GIL, 2007). Esta, assume um caráter formal e reflexivo, adota um tratamento científico, cujo caminho é contribuído com o intuito de conhecer a realidade e/ou descobrir verdades parciais (MARCONI; LAKATOS, 2007). Isso posto, com relação ao assunto, cabe ressaltar que existem diferentes abordagens para a compreensão de fenômenos, sobretudo àquelas relacionadas às políticas públicas de Educação Superior.

Tendo como objetivo norteador, abordar quais as interpretações realizadas pelos atores envolvidos na política de inclusão das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Lavras (MG), este capítulo está estruturado da seguinte forma: primeiramente apresenta-se a natureza e tipo de pesquisa atentando-se às suas particularidades; segundo, como se deu a escolha do objeto de pesquisa e estruturação deste trabalho; em terceiro, são apresentados os procedimentos e técnicas adotadas para a coleta dos dados; posteriormente, são descritos os participantes dessa pesquisa; e, por fim, os métodos de análise empregados para a interpretação e discussão dos dados coletados.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Essa escolha justifica-se pelo enfoque da pesquisa qualitativa estar nas percepções e nas experiências dos participantes, tornando possível, através dos dados, a identificação e compreensão dos significados atribuídos pelos participantes (CRESWELL, 2007). A abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos fenômenos de determinada realidade, levando-se em consideração a subjetividade dos pesquisadores, bem como dos participantes como elementos principais (FLICK, 2013).

Desse modo, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de uma pesquisa de cunho qualitativo (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010), tendo em vista que nesses estudos há uma dedicação maior aos processos envolvidos e significados elaborados (GODOI; BALSINI, 2006). Para Creswell (2007), os significados subjetivos são frutos de um processo social e histórico, formado pelas interações sociais, normas históricas e culturais que influenciam a vida das pessoas. Logo, o destaque dado à

pesquisa qualitativa consiste na observação da dinâmica social e dos elementos que compõem essa realidade.

Ademais, a pesquisa se caracteriza por ser de natureza exploratória e descritiva, tendo em vista os objetivos previamente delineados. A pesquisa qualitativa exploratória procura o surgimento de ideias e motivações dos sujeitos da pesquisa, na intenção de causar uma maior familiaridade com o problema estudado. Já na pesquisa descritiva, por sua vez, busca-se basicamente descrever as características de populações e dos fenômenos (GIL, 2002).

Destaca-se que, esse trabalho, trata de um estudo de caso, uma vez que envolve o estudo profundo da realidade vivenciada na Universidade Federal de Lavras (UFLA) de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Para Yin (2002, p. 32), o estudo de caso consiste em “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Isto é, em estudos desse tipo é de suma relevância entender o contexto, diante da importância de se trazer à tona os aspectos que podem elucidar a problematização em questão.

Logo, nessa pesquisa busca-se conhecer o fenômeno pouco discutido, levando-se em consideração apontamentos inéditos e especificidades da realidade em questão, além de descrever aspectos como as políticas de inclusão implementadas no âmbito da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Portanto, é crucial se ater ao rigor metodológico, uma vez que a austeridade científica é essencial sempre, mas principalmente para a pesquisa qualitativa: fidedignidade, validade e generalização (GODOI, 2010). Nesse sentido, o rigor de um estudo de caso contempla tanto os métodos de coleta quanto os critérios de análise, exigindo do pesquisador um trabalho criterioso para que consiga representar o fenômeno de maneira fidedigna à realidade estudada.

A pesquisa passou por análise e foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP).

### **3.2 Lócus de pesquisa**

A Universidade Federal de Lavras foi fundada em 1908, na época, com o nome de Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL). A federalização ocorreu em 1963 e, em 1994, passou a chamar-se Universidade Federal de Lavras – UFLA. Contribui há mais de 100 anos para a educação universitária e de qualificação profissional (UFLA, 2021).

Atualmente, a UFLA trabalha com cursos de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de ciências agrárias, engenharias civil, química, mecânica e de materiais, bem como as áreas de exatas, humanas e ciências da saúde. A universidade oferece 31 cursos de Graduação presenciais, 3 a distância; 33 cursos de Mestrado e Doutorado acadêmico e 9 cursos de Mestrado Profissional. Em números, a UFLA possui cerca de 11.100 estudantes de Graduação, 1.850 de Pós-Graduação e 1.347 servidores além dos trabalhadores terceirizados (UFLA, 2019; UFLA, 2021; UFLA, 2021).

O *campus* da UFLA está instalado em uma área de 600 hectares com estruturas equipadas além de várias áreas de desenvolvimento voltadas às ciências agrárias e pecuária, localizadas a 10 km da Universidade. Ainda dentro do *campus* existe uma biblioteca universitária com um acervo de quase 300 mil exemplares dos mais variados tipos de publicações para consultas avançadas (UFLA, 2021).

No segundo semestre do ano letivo de 2020, o número de estudantes com deficiência matriculados na Universidade foi de 100 alunos em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Dados do ano de 2018 indicam que estes números eram de 91 alunos e, mesmo após pequena queda, apresenta tendência de aumento. Em 2011, apenas 1 aluno com deficiência ingressou na UFLA por meio do (SISU e PAS). No ano seguinte, teve o mesmo resultado, ao contrário de 2013, quando ingressaram 5 alunos. Ainda em ascensão, em 2014 ingressaram 12 alunos. No ano seguinte, 2015, se matricularam apenas 5 alunos. Em 2016, repetiu o mesmo número que em 2014. Em 2017, ano recorde, ingressaram 36 alunos e, em 2018, matricularam 23 alunos (UFLA, 2018, 2020).

Na UFLA, os estudantes com deficiência podem contar com a assistência da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários Estudantis, órgão que abriga a Coordenadoria de Acessibilidade e que tem por objetivo proporcionar a integração de alunos com deficiência ao ambiente acadêmico, de modo que este não encontre barreiras ao seu desenvolvimento técnico-científico.

Na estrutura organizacional da UFLA, há uma Coordenadoria de Acessibilidade que tem como objetivos: 1) garantir a inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais à vida acadêmica na UFLA, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas, programáticas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade; 2) consolidar a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva a transversalidade da educação especial no Ensino Superior por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos discentes em todos os espaços acadêmicos da UFLA (UFLA, 2020).

Quanto à organização, a Coordenadoria subdivide-se em Núcleo de Acessibilidade (NAUFLA), Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE) e Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCo). O NAUFLA se destina a assessorar projetos de pesquisa, extensão, eventos e ações relativas à inclusão e acessibilidade. O PADNEE tem como função oferecer aos discentes de Graduação e dos programas de Pós-Graduação, regularmente matriculados na Universidade e que possuam necessidades educacionais específicas (NEE), condições de permanência, participação e de aprendizagem nesta Instituição de Ensino. Esse programa ainda conta com regulamento próprio e procedimentos próprios de operação. Já o PALC o oferece a inclusão social da comunidade acadêmica pela acessibilidade nos processos linguísticos e comunicacionais de pessoas com deficiência pelas tecnologias assistivas e Língua Brasileira de Sinais (Libras) (UFLA, 2020).

Dos 100 estudantes com deficiência matriculados em diferentes cursos ofertados de Graduação, que solicitaram apoio à política de inclusão da referida Universidade tem-se os seguintes tipos de deficiência, conforme descritos na Tabela 1.

Quadro 1: Número de discentes com deficiência assistidos pela UFLA.

<b>Tipo de Deficiência</b>	<b>Número de Alunos Assistidos</b>
Autismo	12
Deficiência visual	15
Deficiência auditiva	3
Deficiência física	10
Deficiência intelectual	5
Dislexia	8
TODA ou TDAH	47
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>

Fonte: Adaptado da Universidade Federal de Lavras (2021).

### **3. 3 Procedimentos e técnicas para a coleta de dados**

Nesse momento da pesquisa qualitativa torna-se possível que o pesquisador opte por métodos variados e utilize de fontes que permitam elucidar o fenômeno. Baseada em um planejamento prévio, realizou-se a coleta dos dados no período de janeiro de 2022, cujos dados foram obtidos basicamente por documentos (registros em relatórios, estatutos, notícias, vídeos institucionais, legislações, trabalhos acadêmicos, dentre outros) e entrevistas que auxiliaram no entendimento a respeito dos marcos históricos para as pessoas com deficiência, a inclusão como

um princípio, as ações e políticas públicas voltadas para esse grupo, a questão do acesso ao Ensino Superior por eles, além de questões relacionadas.

Em um primeiro momento, realizou-se um levantamento nas principais bases de dados nacionais, tendo em vista que ao utilizar o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o pesquisador possui acesso a inúmeras bases cujos artigos foram indexados. Isto feito, partiu-se para a coleta realizada diretamente em acervos de bibliotecas (repositórios), livros e periódicos que tratam diretamente das temáticas: políticas públicas na área da Educação e inclusão de pessoas com deficiência. Mediante o material obtido nesta etapa, optou-se por fazer um levantamento dos documentos institucionais e jurídicos os quais tratam dessas temáticas, com o intuito de conhecer melhor o campo, elaborar um roteiro de entrevistas coerente com o cenário e objetivos deste estudo, bem como obter subsídios para as discussões *a posteriori*.

Portanto, diante dos objetivos estabelecidos nessa pesquisa, optou-se pelas seguintes técnicas adotadas para a condução da coleta de dados, as quais serão detalhadas nas próximas seções.

### **3.2.1 Pesquisa documental**

Nesta pesquisa, utiliza-se de alguns documentos, tendo em vista a sua importância para as discussões futuras, bem como a credibilidade e confiabilidade fundamentais nos estudos científicos. Além disso, vê-se no uso de fontes secundárias, um recurso necessário para coletar e reunir informações sobre um determinado objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007), neste caso as políticas públicas na área da Educação, voltadas para a inclusão de indivíduos com alguma deficiência.

Nesta perspectiva, com a finalidade de entender a temática, buscou-se nos documentos as informações necessárias para conhecer como foi sendo concebida a visão acerca das pessoas com alguma deficiência, sobretudo no cenário brasileiro, a trajetória histórica das políticas públicas de inclusão, além de identificar conceitos e normas relacionadas a essa vivência, as suas características e especificidades. Logo, conforme apresentado por Marconi e Lakatos (2019) considera-se, nesse estudo, como documentos, o material obtido de bibliografias, incluindo livros, artigos, revistas sobre o campo, portais, boletins informativos, entre outros.

Para tanto, neste estudo, as fontes documentais se baseiam em: Artigos, teses, dissertações e demais trabalhos acadêmicos – Estes foram pesquisados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Eletronic Library Online*

(SciELO), *Google Scholar* e em alguns repositórios de organizações de Ensino Superior. Esses documentos foram utilizados para conhecer um pouco mais sobre a temática, as especificidades acerca das limitações e deficiências, curiosidades e a trajetória histórica desses grupos, contribuíram principalmente para a compreensão das discussões sobre o assunto e os principais desafios que permeiam a inclusão dessas pessoas no Ensino Superior;

Leis e decretos - DUDH, LDBEN, LBI e documentos institucionais como PDI Institucional, Legislação do PADNEE. A partir dessa legislação foi possível conhecer as disposições de suma importância para as ações e políticas voltadas à inclusão e o papel da Educação a esse respeito. Em síntese, as normas apresentadas tratam sobre as políticas públicas de inclusão;

Documentos Institucionais – A partir destes foi possível reconhecer e elucidar as ações da própria Instituição com relação às pessoas com deficiência e situar o contexto dos alunos com deficiência matriculados nesta Universidade.

Além dos sites governamentais, os demais portais destacam-se como fontes respeitáveis ao que tange a discussão, tendo em vista que fazem importantes menções sobre artigos, notícias, curiosidades, ações afirmativas, história, legislação, dentre outros assuntos relacionados.

Diante do exposto, considera-se relevante citar que a partir desse material, à grosso modo, tornou-se possível viabilizar a pesquisa, aparar arestas teóricas e metodológicas, compreender o processo histórico e as principais especificidades sobre a inclusão desses grupos, além de outros aspectos que permeiam a temática.

### **3.2.2 Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas no mês de janeiro do ano de 2022. Como entrevistados têm-se oito alunos com deficiência, sendo elas: visual, auditiva, dislexia, autismo, intelectual e TDAH.

A referência a alunos com deficiência no meio acadêmico, não é propriamente de uma categoria unificada de sujeitos, uma vez que essa expressão exige um complemento descritivo, ou seja, sobre o tipo de deficiência, tais como: mental, física, auditiva, visual ou múltipla. E mais: tais classificações não definem de forma satisfatória a população a ser atendida por políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino.

Nesse contexto, os dados para essa pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas junto aos estudantes devidamente matriculados na UFLA e que tenham se autodeclarado como pessoa com deficiência em sua matrícula (proposição está, necessária e

suficiente para a pesquisa), com a pretensão de fazer com que o entrevistado remonte sua experiência e a repasse, a partir de sua própria perspectiva, para que a pesquisadora explore os conceitos de interesse e os relaciona às políticas e ações de inclusão propostas e executadas pela Universidade.

A participação na pesquisa se deu de forma voluntária, através da disponibilização do e-mail institucional da pesquisadora, para que os participantes voluntários entrassem em contato e definissem a forma de como se daria a entrevista, salvaguardando suas particularidades.

Para tanto, houve um cuidado nas entrevistas em primar pelas recomendações metodológicas, conforme sugerem Godoi e Mattos (2010), que se referem à não sugestão e/ou indução de respostas, assim como à orientação do pesquisador para que as falas sejam minimamente prolixas e apresentem dados relevantes, à gentileza e educação com o entrevistado, não o interrompendo e sendo grosseiro, além de utilizar uma linguagem clara e de fácil entendimento (GODOI; MATTOS; 2010). Somado a isso, considerou-se fundamental que os participantes estivessem cientes da utilização de um gravador, bem como da forma a qual os seus dados seriam utilizados na pesquisa. Isto posto, salienta-se que todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, além da autorização formalizada por meio do Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A).

Os métodos para estudar, compreender e analisar a política de inclusão das pessoas com deficiência necessitam da compreensão do aspecto dinâmico e complexo presente em suas amplas dimensões. Desse modo, a teoria se apresenta como uma ampliação e produção do conhecimento e, este último, torna-se fruto da sapiência do pesquisador. Contudo, no decorrer do processo da pesquisa, podem emergir novas construções teóricas baseadas em distintos contrapontos de ideias e lacunas identificadas no estudo (VERGARA, 2005). Logo, para realizar este estudo qualitativo, escolheu-se como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada, inspirada no método compreensivo (KAUFMANN, 2013).

A entrevista constitui-se como uma das inúmeras formas de interação social, porém assume um diálogo com o intuito de obter informações relevantes através de outro indivíduo, sendo essa a principal fonte de informação. Assim, neste método o pesquisador é o responsável por realizar entrevistas as quais envolvem perguntas não-estruturadas e geralmente abertas, com a pretensão de recopilar visões e opiniões dos participantes (CRESSWELL, 2007). No caso deste estudo, vê-se nas entrevistas semiestruturadas, a possibilidade de estabelecer uma interação direta e flexível com os participantes, além de lhes permitir exprimir importantes considerações sobre o tema.



Optou-se pela utilização de um roteiro o qual orienta a conversa, mas que permite a flexibilização das informações e espontaneidade da fala. O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado previamente, atentando-se às possibilidades de se obter um pequeno número de temas/categorias a partir das conversas com os entrevistados (CRESWELL, 2007; BARDIN, 2016; KAUFMAN, 2013). Destaca-se que este é um procedimento que, segundo Vergara (2005), é recomendado para pesquisas exploratórias. Salienta-se ainda que, cada tema/categoria será utilizado como seções na análise e discussão dos resultados (CRESWELL, 2007). Considerando que as entrevistas são semi estruturadas, é possível que, durante seu decorrer, surjam outras informações não inseridas no roteiro. Isso possibilita que, no momento da análise dos dados, seja obtido um resultado mais completo.

. Destaca-se, entretanto, seguir uma categorização inicial estabelecida já no roteiro das entrevistas, sendo estas divididas em três categorias: 1) Caracterização Pessoal; 2) Caracterização dos atores da pesquisa 3) Experiências vivenciadas na Universidade. O processo visa compreender através da análise compreensiva, propostas por Kaufman (2013), em paralelo à análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016) os aspectos adotados pela instituição no processo de adoção de políticas de inclusão, pela apreciação dos alunos que estão inseridos no contexto da política em questão.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

De acordo com Creswell (2007), a pesquisa qualitativa não sugere a relação de muitos participantes, como se tem na pesquisa quantitativa. Como participantes da pesquisa, os atores para este estudo são alunos com deficiência, devidamente matriculados em algum dos cursos que a Universidade Federal de Lavras oferta, entre eles cursos de Graduação e Pós-Graduação, independentemente de suas modalidades.

Diante disso, foram contatados 08 estudantes com algum tipo de deficiência, atentando-se aos critérios de seleção da amostra. Por questões de confidencialidade, os entrevistados não foram identificados, sendo apresentados nesse estudo como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8, atribuídos os pseudônimos de forma aleatória, sem nenhum tipo de critério ou preferencialidade.

Tabela 1: Caracterização dos entrevistados por faixa etária e tipo de deficiência.

<b>Faixa Etária</b>	<b>Tipo de Deficiência</b>
30 a 40 anos	TDAH
40 a 50 anos	Visual
30 a 40 anos	Dislexia
30 a 40 anos	TDAH / Auditiva
20 a 30 anos	Autismo
30 a 40 anos	Visual
50 a 60 anos	Auditiva
20 a 30 anos	Intelectual

Fonte: Do autor (2022).

Cabe ressaltar que, devido à pandemia de Covid-19, por questões de segurança dos participantes e pesquisadora, a pesquisa foi realizada via *Google Meet*. Sendo os encontros previamente agendados e gravados com autorização dos participantes.

Assim, foi realizada uma entrevista com o aluno voluntário de cada um dos tipos de deficiência, exceto a deficiência física, que embora o convite tenha sido direcionado ao público em estudo por diversas vezes, não houve voluntariado para a referida deficiência.

### 3.4 Processo de Análise e Interpretação dos Dados

Para a etapa de análise e interpretação dos dados, optou-se pela utilização da análise de conteúdo (BARDIN, 2006). De acordo com a autora, a análise de conteúdo dedica-se a trabalhar a palavra em um determinado momento, levando em consideração as suas significações. Vergara (2005) e Kaufman (2010) reforçam essa ideia ao salientarem que a análise de conteúdo se trata de uma técnica que visa identificar o que está sendo dito a respeito de um determinado tema, bem como o significado o qual carrega. Em síntese, constitui-se como uma busca pela compreensão da realidade através das mensagens.

Destaca-se que comumente são utilizadas outras nomenclaturas para técnicas de análise muito similares à proposta por Bardin. Nesse sentido, nomes como síntese da análise de conteúdo, análise explicativa de conteúdo e análise estruturadora de conteúdo são comuns, mas optou-se por referenciar Bardin, em função de ser uma autora relevante tratando-se desse tipo de análise (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

Assim, a análise de conteúdo, trata-se de

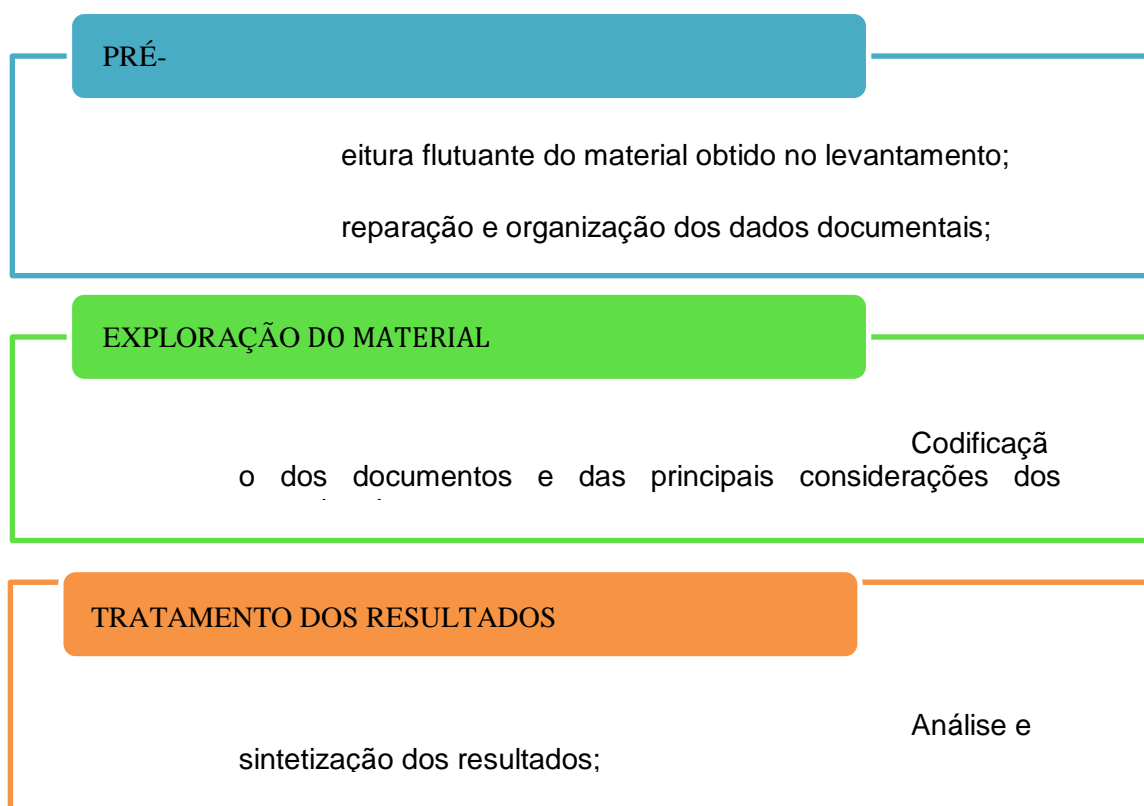
um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

O procedimento básico para a análise de conteúdo se refere à categorização criada pelo pesquisador, com os propósitos pertinentes à pesquisa, uma vez que, segundo Vergara (2005), procedimentos qualitativos focalizam as peculiaridades e as relações entre os elementos.

Conforme as etapas estabelecidas por Bardin (2016), apresenta-se na Figura 1 o passo a passo das análises dos dados desta pesquisa. Inicialmente houve uma pré-análise do material, cujo intuito está em organizar todo o material para que *a posteriori* seja feita uma análise de forma sistematizada. Na segunda fase, todo o material foi explorado, a fim de que as entrevistas fossem codificadas em um outro momento. A terceira fase, por dedicar-se ao tratamento e à interpretação dos resultados obtidos, permitiu o estabelecimento de categorias de análise.

Figura 2: Etapas da análise de dados.



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

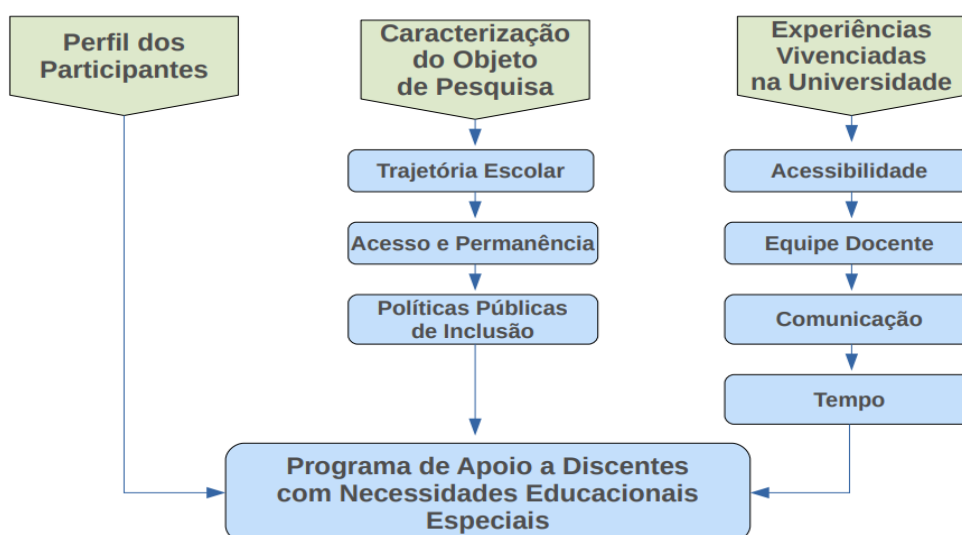
Bardin (2016) destaca que, quanto ao seu método de análise de conteúdo, o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas sim, o que ela vincula de dados a seu contexto e às suas circunstâncias. Objetivo pelo qual a inferência se faz necessária, sendo ela feita pela objetividade ou ainda pela fecundidade da subjetividade, uma vez que na abordagem qualitativa a presença ou ausência de uma determinada característica, determinam o seu conteúdo.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, são apresentados os resultados do levantamento, a partir das respostas dos participantes, nas entrevistas.

Primeiramente, foram apresentadas a caracterização dos entrevistados (idade e ano de início na Universidade), seguidos da caracterização do objeto de pesquisa (trajetória escolar, acesso e permanência e políticas de inclusão) e, por fim, as experiências vividas na Universidade (acessibilidade, formação docente, comunicação, tempo e recursos pedagógicos), conforme se observa na Figura 4.

Figura 3: Quadro resumo das etapas de análise e discussão do projeto.



Fonte: Do Autor (2022)

Em seguida, amparadas na literatura, foram apresentadas discussões das análises gerais.

#### 4.1 Perfil dos participantes

O perfil dos entrevistados foi apresentado na pesquisa, com intuito de promover a aproximação com esses sujeitos, como também pela aproximação com a ciência pós-positivista, destinada a abordar a complexidade multidimensional da realidade social, Fischer (2016). Importante destacar ainda que, os participantes possuem ano de ingresso na Universidade variando de 2002 a 2020.

O primeiro participante entrevistado foi o “Estudante E1”, do sexo masculino, idade entre 30 e 40 anos, cursando faculdade na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Sua primeira experiência acadêmica e universitária iniciou em 2011, não obtendo bons resultados, passando por diversas reprovações até 2016. Após orientações externas, o participante passou a fazer acompanhamento psicológico, sendo diagnosticado com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e recebeu orientações sobre como se desenvolver neste aspecto escolar, mais tarde recebe o diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista) já na Universidade em que está conseguindo finalizar o curso de Graduação.

O segundo participante entrevistado, “Estudante E2”, do sexo feminino, idade entre 40 e 50 anos, cursando faculdade na área de Ciências Exatas, possui deficiência visual caracterizada como Baixa Visão. Morava na zona rural e seus pais não tinham conhecimento de como lidar com sua deficiência e com o preconceito vivenciado durante sua trajetória escolar.

O terceiro participante entrevistado, “Estudante E3”, do sexo masculino, idade entre 30 e 40 anos, cursando faculdade na área de Ciências Exatas. O participante possui deficiência visual e recentemente, foi diagnosticado com TDAH.

O quarto participante entrevistado, “Estudante E4”, do sexo feminino, idade entre 30 e 40 anos de idade, cursando faculdade na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, está cursando uma segunda Graduação, na Universidade em questão.

O quinto participante entrevistado, “Estudante E5”, do sexo masculino, idade entre 20 e 30 anos, cursando faculdade na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já tem uma formação superior concluída. Possui diagnóstico de Baixa Visão, TDHA e Autismo. Sua formação em Educação Básica ocorreu na APAE do município em que morava, onde teve que aprender LIBRAS para conseguir ingressar no Ensino Superior.

O sexto participante entrevistado, “Estudante E6”, do sexo feminino, idade entre 30 e 40 anos, cursando faculdade na área de Ciências diagnosticado com autismo dois anos antes do ingresso na Universidade, está no final de sua Graduação. Havia realizado duas tentativas de

ingressar na Universidade, mas não conseguia devido às dificuldades de comunicação, até iniciar o tratamento psicológico que foi o marco para sua progressão.

O sétimo participante entrevistado “Estudante E7”, do sexo feminino, idade entre 50 e 60 anos, cursando Pós-Graduação na área de Ciências Humanas e Sociais, diagnosticado com deficiência intelectual.

O oitavo participante entrevistado, “Estudante E8”, do sexo masculino, idade entre 20 e 30 anos, diagnosticada com deficiência auditiva está realizando Pós-Graduação, possuindo outras especializações. Afirma que sua maior dificuldade é a Língua Portuguesa devido ao fato de não ouvir bem, mas através da escrita se comunica bem.

A apresentação do perfil dos estudantes aponta que um dos pontos relevantes a ser citado nesta análise, se refere às ações de inclusão, sendo que todos os alunos entrevistados tiveram contato com algum programa universitário de inclusão, mas nem todos tiveram o acesso imediato, visto que, mais da metade tentaram outras graduações, porém sem sucesso devido à falta de acessibilidade de um modo geral.

## **4.2 Caracterização do objeto de pesquisa**

Considerando que o pós-positivismo permeia o relato da ciência da realidade (Fischer, 2016) na qual os vocabulários, assim como seus conceitos intrínsecos que são socialmente construídos por seres humanos, ao invés de concentrar-se na realidade em si, uma vez que os elementos cognitivos diferentes que se interagem para formação do discurso e vem a ser tomado como conhecimento. Entretanto, o discurso a partir de então se faz o objeto de análise e evidências dos principais pontos destacados pelos entrevistados.

A partir das entrevistas com os participantes, foi relevante criar sub tópicos de discussão relacionados à trajetória escolar, acesso e permanência e políticas de inclusão, originando-se, assim, em novas subcategorias de análise.

### **4.2.1 Trajetória escolar**

Stone (1997) nos lembra da importância do conhecimento e do entendimento da formação das imagens e percepções que são levadas em consideração nos processos de políticas públicas. Por isso, além da análise do discurso como objeto de análise, este tópico foi criado com o objetivo de compreensão do processo de formação das percepções dos entrevistados.

Os Estudantes E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E8 apontaram, em suas entrevistas, uma relevante dificuldade na formação básica da Educação. Apontamento esse que se apresentou como pertinente e necessário para a discussão sobre a trajetória escolar dos entrevistados, abrindo assim, espaço para uma nova subcategoria.

[...] Olha a relação que eu tenho que escola sempre foi de “terror absoluto”. Eu tenho “muito medo de escola”, eu tenho eu tenho uma ansiedade fortíssima com tudo que envolve a escola e desde o primeiro dia (Estudante E1).

O conhecimento de causa, na perspectiva de Fischer (2016) lhes dá propriedade para destacar suas experiências e seus significados, reafirmando a importância de cada discurso.

[...] Que bom que você tá fazendo análise global da coisa, porque geralmente pessoal só considera desde que entrou na universidade, mas não considera o background lá no início, e às vezes pode dar um “efeito dominó” que pode interferir no acompanhamento escolar acadêmico da pessoa e muita gente não levar em consideração isso (Estudante E2).

Nesse mesmo sentido, o estudante E6 relata ter tido acesso a políticas públicas de inclusão na Universidade. Visto que na Educação Básica não tinha tais programas e núcleos de acessibilidade. O aluno que tivesse alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem era encaminhado para a APAE mais próxima. Por morar na Zona Rural obteve um ensino com qualidade mediana, apesar do esforço pessoal de alguns professores que se dedicaram a ensiná-la após o horário de aula. Inferindo que:

[...] então foi um pouco meio conturbado porque antigamente as crianças que tinham algum “tipo de problema”, achavam que só a APAE resolvia. Então tipo assim, você era encaminhada para APAE e tinha que automaticamente achar que a escola era só a APAE e pronto. (Estudante E6).

O que se observa é que a visão apontada pela estudante E6 converge com os estudos de Diniz (2007), ao afirmar que as condições de estudos para pessoas com deficiência tem sido um tema relevante para as políticas públicas, mas que ainda não contempla toda proteção social ou justiça social.

[...] A minha trajetória escolar assim, se tratando aí desde o ensino é... fundamental né... eu tive muita dificuldade... Mas naquela época em que eu estudava né hoje a gente olha faz um paralelo em relação aquela época e hoje por exemplo, os professores já conseguem ter uma análise de conseguir observar se o aluno tem alguma... “algum distúrbio ou coisa do gênero se é exatamente dele ou se é algo externo tipo problema em casa, coisas dessa natureza” (Estudante E1).

Os Estudantes, ao apresentarem uma visão sobre política pública, assemelham-se às apresentadas por Majone (1989) afirmando que estas são produzidas por meio da linguagem, as quais são voltadas para os processos de argumentação, onde ideias e visões de mundo dos atores envolvidos no processo de política pública. Da mesma forma, Capella (2015) assim como Fischer (2016) inferem, na visão de Majone (1989), que além de esclarecer problemas de forma tecnocrática, a argumentação significa aproximar fato e valor, desenvolver argumentos e agrupar evidências.

O Estudante E2 apresentou questões sobre seus estudos na Educação Básica. Relata não ter havido percepção dos professores ou mesmo da equipe pedagógica sobre sua dificuldade. O fato de ser uma pessoa de estatura maior que a média, ficava sentada nas últimas carteiras, porém, não conseguia prestar a atenção nas aulas. A própria aluna pediu para deslocar para as carteiras próximas ao quadro para melhorar a forma de acompanhar as aulas.

[...] a minha Educação Básica ela foi muito difícil... ia para escola para se socializar né, mas é isso porque a família as vezes mandava a escola, igual eu morava na zona rural quando era criança. Então era uma escolinha pequena né, até o momento ninguém sabia da minha limitação visual, os meus pais sempre foram muito simples né então eles não tinham percebido (Estudante E2).

A sensação de igualdade preconizada pela Constituição Brasileira de 1988 e pela ONU não foi percebida por nenhum dos alunos entrevistados, considerando que todos afirmaram não terem recebido apoio durante a formação básica, haja vista que, os estudos apresentados apontam que familiares de pessoas com deficiência já buscavam o direito de igualdade, principalmente no período pós Segunda Grande Guerra Mundial até o final da década de oitenta. Neste período se via alguns poucos movimentos, como o caso das APAEs, mas não havia políticas públicas consistentes ou mesmo destinadas a reduzir as arestas da desigualdade social e educacional.

Os entrevistados E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E8 tiveram suas deficiências diagnosticadas de maneira tardia, antes eram considerados alunos com dificuldades de aprendizagem, e não chegaram a fazer nenhuma avaliação específica durante a Educação Básica.

O pós-positivismo concentra-se em vocabulários e conceitos que serão utilizados para representá-los e conhecê-los socialmente. O propósito é compreender a interação dos elementos cognitivos até formar, por meio do discurso, o que se tornará conhecimento (FISCHER, 2016; RAMACCIOTTI; BERNARDINO, 2020) Considerando tais aspectos, no que concerne ao reconhecimento das deficiências, os entrevistados destacam:



[...] eu tenho autismo né, de alto funcionamento. É conhecido também como Transtorno de Asperger. Eu tive desde que eu nasci, mas eu só tive meu diagnóstico mais tarde, eu tinha 24 anos... Então passei quase que boa parte da minha vida... Bom eu tenho 28 anos. Tem 4 anos, quase 5 anos, de diagnóstico eu acho, passei boa parte da minha vida sem saber que eu tinha autismo (Estudante E5).

O que se percebe é que situações como a descrita pelo Estudante E5 têm se tornando comuns, haja vista que não havia uma estrutura nas escolas não só da rede pública, mas também da rede privada em manter profissionais capacitados para diagnósticos de aprendizagem. Na última década, percebeu-se que as séries iniciais da Educação já contam com um profissional em Psicopedagogia ao qual norteia os educadores sobre possíveis diagnósticos de dificuldades de aprendizagem. Fischer (2016) descreve situação semelhante em seus estudos, apontando que nem toda escola tem este profissional, principalmente as de regiões mais afastadas ou comunidades rurais/ribeirinhas, o que justifica o fato de ainda tem muitos alunos sem diagnóstico na infância. Outro ponto ao qual se deve atentar refere-se ao diagnóstico na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, mas de profissional de apoio para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos já com diagnóstico.

[...] depois desse período que aprendi a ler, praticamente sozinho, parece que melhorou muita coisa, mas eu nunca fiz um dever de casa um trabalho de escola então hoje eu vejo que eu tenho disfunção executiva. Antes eu pensava que era preguiçoso que eu era ruim que eu era uma pessoa de mau-caráter, mas eu tenho... então hoje eu entendo por que eu não conseguia começar, sabe? Estabelecer começo, meio e fim, sabe? Uma ordem, tanto do tratamento que eu comecei fazer com a psicóloga é justamente para fazer um roteiro que eu vou fazer para mim concluir as atividade (Estudante E1).

Entretanto, para Pereira e Saraiva (2017) é preciso entender que o estudante com deficiência, seja ela física ou intelectual, inicia a caminhada escolar enfrentando inúmeros desafios, desta forma, as escolas devem estruturar ou mesmo manter uma gama de professores com algum tipo de capacitação e/ou aprimoramento em Educação Inclusiva.

#### **4.2.2 Acesso e permanência**

A partir das entrevistas com os participantes e o relato de suas trajetórias escolares, se tornou relevante para a pesquisa, discutir sobre o acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Como Fischer (2016) propõe a construção de uma teoria da política pública baseada na argumentação e no discurso, a subcategoria de análise, “acesso e permanência”, foi criada

levando em consideração a narrativa, os argumentos e os valores sociais dos atores (entrevistados).

As políticas públicas de inclusão foram citadas pelos entrevistados como alternativa de acesso e permanência no Ensino Superior, mas que ainda apresentam alguns entraves, como apontado por eles.

Uma das principais queixas é a falta de orientação prévia para o ingresso ou mesmo para o processo seletivo.

[...] Eu entrei pelo SISU, então o Enem para mim é uma roleta russa, eu tenho Enem que eu faço...eu não sabia disso também depois que entrei no PADNEE que eu descobri que eu podia ter direito a fazer escrever a redação, fazer a prova numa sala separada assim sem barulho (Estudante E1).

De acordo com Ramacciotti e Bernardino (2020), a abordagem argumentativa considera também os valores políticos, éticos e sociais, além de considerar os valores da racionalidade econômica para fundamentar suas análises. O SISU, comentado pelo Estudante E1, é uma política pública que visa viabilizar o acesso não só de pessoas com deficiência, mas de pessoas que já finalizaram o Ensino Médio e que já tenham feito uma prova do Enem com nota superior a 1 ponto. Classifica-se como uma política pública de acesso ao Ensino Superior ou Tecnólogo.

O estudante E8 também relata que seu acesso não utilizou cotas, afirma que esqueceu de solicitar os benefícios para pessoas com deficiência, dando a entender que houve também falta de informação sobre as ferramentas de acessibilidade disponíveis em provas nacionais e de ingresso ao Ensino Superior.

[...] Bom o meu acesso. Sim, eu lembro que na época também uma coisa que esqueci de falar, eu entrei com sem pedir assistência eu fiz o ENEM na época e depois de alguns anos fui saber que quando você faz o Enem você tem assistência para fazer a prova, você tem assistência para.... Como é que é o nome correto? Isso e eu não fiz pra cota eu fiz normal. (Estudante E8).

Pereira e Saraiva (2017), Silva (2017) e Faria (2018) também apresentaram estudos semelhantes aos apontamentos dos Estudantes E1 e E8 abordando questões sobre o ingresso de pessoas com deficiência e a falta de orientação no processo de ingresso ao Ensino Superior. Segundo os autores, há alguns tipos de exames ofertados pelas políticas públicas de Educação para ingresso ao Ensino Superior que têm uma estrutura inclusiva, com suporte em todo o período, porém, quando o processo passa para as aulas no Ensino Superior não há opções ou mesmo a oferta inicial desses recursos, tendo o aluno que procurar.

Entretanto, o Estudante E1 ingressou na Universidade definitivamente (após várias outras tentativas de finalizar um curso superior) por meio de uma ação afirmativa conhecida

como SISU (Sistema de Seleção Unificada), uma política pública de Instituições Públicas de Ensino Superior ofertado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como forma de ingresso ao Ensino Superior.

Após classificação, aprovação e matrícula, o Estudante E1 foi encaminhado para a política de ação afirmativa, PADNEE, um ambiente totalmente diferente do que estava vivenciando até o momento, pois as aulas atendiam às suas necessidades e enquadraram-se em suas limitações conforme aponta:

[...] Apesar das minhas deficiências apesar das minhas habilidades eu acho que não foi uma prova que consegui me avaliar muito bem não, circunstancialmente consegui fazer o mínimo dela ali entendeu? (Estudante E1).

As políticas educacionais inclusivas são vistas como estratégicas para a universalização dos direitos, porém os alunos entrevistados apontaram que muitas vezes esses direitos não se concretizam na prática da inclusão no Ensino Superior. Isso é perceptível nas entrevistas dos participantes E3, E4 e E5, que expressaram as dificuldades em conseguir os recursos para a permanência em sala de aula.

[...] Eu já pude ta observando algumas questões algumas dificuldade e tal as vezes que eu tinha a vida inteira no trajeto escolar, mas que eu não tinha percebido ainda por que eu não tinha noção nenhuma que eu tinha autismo né (Estudante E5).

O que se percebe é que as ações para inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior ainda são recentes, trazendo inúmeros desafios para os alunos e professores, mas ao mesmo tempo, devendo considerar as reais necessidades de cada aluno, por meio de um acompanhamento mais pedagógico, acolhedor e motivacional (PEREIRA; LIMA, 2019; PAIVA; BENTASSOLLI, 2017; MATOS; PIMENTEL, 2019; OLIVEIRA; PIMENTAL, 2019; PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017; SASSAKI, 2006).

### **4.2.3 Política Pública de inclusão**

A partir da discussão sobre a trajetória escolar e acesso e permanência na Universidade, o que se observa, é que as políticas educacionais inclusivas são vistas como estratégicas para a universalização dos direitos, mas deve-se atentar ao fato de que os alunos entrevistados apontaram de não encontrar, em muitos momentos, a prática da inclusão no Ensino Superior da mesma forma que a teoria aponta, isso é perceptível nas entrevistas dos alunos E1, E2, E4 e E5, que expressaram as dificuldades em conseguir os recursos para a permanência em sala de aula,

e todos os citados e entrevistados apontaram uma relevante dificuldade na formação básica como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com os autores, as dificuldades envolvem a materialização de práticas não excludentes, da transformação do contexto educacional, tanto no que se refere às concepções quanto às ações na busca de implantação e implementação de um sistema inclusivo.

Sobre o assunto, Fischer (2016) afirma que o problema está em uma ação mais preocupada em estimular os processos de deliberação política do que fornecer respostas ou soluções para os problemas enfrentados pela sociedade. A partir disso, é possível depreender que os relatos dos alunos em relação ao distanciamento entre teoria e prática estão voltados para os problemas de acesso aos recursos, encarando como mais um desafio a ser superado.

De maneira transversal às diferentes abordagens conceituais, emerge uma sinalização de que a implementação de políticas públicas advém da necessidade obrigatória de resolver problemas públicos, de conceber soluções técnicas e tecnológicas viáveis, planejadas e desenhadas para serem executadas por meio da aplicação de recursos orçamentários. Essas questões estão na origem das ideias sobre “problemas” que afetam a implementação de políticas públicas como objeto analítico de pesquisa.

Os desafios das pessoas com deficiência, por exemplo, podem ser verificados em toda a história da sociedade, porém, as discussões sobre esses desafios pelos grupos de interesse são recentes, com as políticas públicas relacionadas ao assunto sendo ainda mais recentes, tanto que ainda se verifica esse distanciamento entre teoria e prática.

A partir disso, é possível verificar a importância dos grupos e das discussões levantadas por eles na formulação de políticas públicas (CAPELLA; BRASIL, 2015; CAPELLA, 2018), já que o despertar da atenção governamental, apesar de não haver um consenso sobre o que ocasiona essa passagem, pode se relacionar diretamente ao crescimento dos movimentos sociais. Dessa forma, Capella (2007) afirma que as variáveis tempo, senso de oportunidade e liderança precisam convergir para que ocorra essa “passagem”. Nesse mesmo sentido, Kingdon (1984) menciona sobre a necessidade de convergência do fluxo de problemas, do fluxo de soluções e alternativas e do fluxo político, assegurando às comunidades papel fundamental no desenvolvimento das políticas públicas.

Pereira e Saraiva (2017) argumentam que a inclusão de pessoas com deficiência ainda é um desafio para as Instituições de Ensino Superior tanto quanto para as Instituições de Ensino Básico, pois ainda não assumiram completamente a ideia de que a deficiência é uma questão sociológica e não somente biomédica.

Desta forma, há necessidade de ações de políticas públicas para ampliar a inclusão das pessoas com deficiência com uma intensa intervenção do Estado na ampliação dos recursos para que tais estudantes, independentemente de sua condição, possam estudar nas mais variadas modalidades, seja na Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado entre outros.

O que se observa, a partir das entrevistas é que os alunos até ingressarem na Universidade não tinham noção do que eram políticas públicas educacionais e inclusivas. A Estudante E2 relata, em entrevista, que não percebeu nenhuma política pública inclusiva antes da entrada na Universidade e cita a falta de uma espécie de triagem para ingresso no ambiente acadêmico, conforme discutido nos estudos apresentados por Faria (2018), que apresentaram pesquisas que apontam as dificuldades dos alunos com deficiência no processo de inclusão escolar.

[...]Só que eu acho que devia existir um cruzamento de dados, de informação não sei como poderia ser feito isso da parte eu esqueci o nome do departamento, mas da parte onde a gente faz a matrícula eu acho que é PROGRADE né...é DRCA, é isso mesmo devia existir um cruzamento de dados do DRCA com o PADNEE. A partir do momento que você tem um aluno que fez o Enem na condição de pessoa com deficiência se candidatou no SISU, na Condição de pessoa com deficiência e entrou e fez a matrícula na condição de pessoa com deficiência no DRCA isso Já devia ser enviado automaticamente pro PADNEE (Estudante E2).

O seu conhecimento sobre políticas públicas para a Educação Inclusiva se deu no acesso ao ambiente universitário inicialmente pela inscrição no ENEM, ao qual ela conseguiu provas adaptadas após diagnóstico médico de sua deficiência visual e de TDAH, além do conhecimento adquirido por meio de contato com outros alunos da Universidade. A estudante E2 não explicou se houve orientação dos professores do Ensino Médio sobre as ferramentas e serviços de inclusão ofertados pelo ENEM ou se descobriu as mesmas por meio de colegas ou propagandas. Sabe-se que, no ato da inscrição para o ENEM, aparece a opção se necessita de atendimento especializado e no dia da aplicação do exame tem-se uma equipe especializada para cada necessidade já agendada no ato da inscrição.

Pereira e Saraiva (2017); Silva (2017) e Faria (2018) também discutiram sobre a questão da inclusão ofertada pelo ENEM como ferramenta de políticas públicas para a Educação e os processos seletivos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, e concluíram que há diferença para o aluno. O ENEM oportuniza ao estudante com deficiência apontar suas necessidades no ato da inscrição e durante todo o exame é mantida a assistência com todos os recursos disponíveis seja uma prova ampliada, um leitor, um transcritor, prova em braile,

intérprete em LIBRAS entre outros recursos. Nos vestibulares e nas aulas não são vistos tais acessos com antecedência conforme apontam os alunos E3 e E4 em suas narrativas.

A partir das entrevistas, verificou-se nos relatos dos estudantes com deficiência que a formação acadêmica antes do ingresso universitário não foi uma experiência frutuosa. Essa falta de conhecimento por parte do aluno com deficiência sobre políticas públicas educacionais e inclusivas, pode ter comprometido a percepção sobre o que é cursar o Ensino Superior, conforme apontam Paiva e Bendassolli (2017).

Não que a Universidade tenha sanado todos os problemas, porém, fica claro que, a partir do conhecimento, todos foram se adaptando para conseguir avançar nos cursos da Graduação. Por meio dela, os alunos tiveram uma melhor visão e entendimento sobre o que é a política pública e o que ela proporciona, e esse conceito foi debatido por todos os entrevistados. Uma das entrevistadas relatou que, a partir desse conhecimento, teve interesse em continuar estudando e assim finalizar uma especialização na área almejada.

[...] acessibilizar não é só você promover...o que eu precisava que eu já comentei, né porque são realmente dar acessibilidade ela não é só acessibilizar o espaço mais de dar voz a pessoa com deficiência né de fazer com que a as pessoas vejam que esse deficiente existe (Estudante E6).

Guessser, Block e Mello (2020) voltam a refletir sobre o caráter estrutural e interseccional do capacitismo de um modo relevante para compreendê-lo como parte do que sistematicamente se faz, segregando segmentos de pessoas no país. O que se observa é as políticas públicas não são discutidas e nem exploradas dentro do contexto de formação cidadã no Ensino Médio; desta forma, muitos alunos não utilizam todos os recursos e direitos garantidos por lei, comprometendo o aprendizado e as oportunidades de crescimento social e profissional. Entende-se que tal ação não contempla todos os benefícios que o Estado oferta por meio das políticas públicas sejam elas voltadas para a Educação, saúde, lazer, bem-estar social entre outros.

Todos os alunos entrevistados apontaram a importância de conhecer as políticas públicas de inclusão desde o ingresso na escola de educação Básica como forma de facilitar o acesso à Universidade, pois no Ensino Superior as dificuldades são mais explícitas devido ao ritmo de aprendizagem. Mesmo os que já conseguiram os recursos já no início do curso, apontam que a igualdade ainda é um objetivo a ser atingido, pois nem todas as ações remetem à igualdade de aprendizagem.

### 4.3 Experiências Vivenciadas na Universidade

#### 4.3.1 Acessibilidade

Relatando sobre sua vivência na Universidade, o estudante E8 relata que seu primeiro contato com políticas públicas aconteceu na UFLA por meio do PADNEE, o qual facilitou seu acesso aos cursos e a permanência na atual Graduação. O estímulo veio por meio da disponibilidade de tutores que auxiliam nas atividades acadêmicas e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

O Estudante E5 também relatou, na entrevista, que teve alguma experiência com políticas públicas por meio do PADNEE, que ofertou melhorias no seu processo de aprendizagem. Apontou que, mesmo sendo diagnosticado com autismo, não tinha muito problema com o aprender, mas sim, em demonstrar que aprendeu, principalmente quando tinha que escrever, pois sua letra era ilegível e que por esse motivo, sofria diversos preconceitos e discriminação.

A partir das revisões de literatura, da experiência pessoal e dos relatos dos entrevistados, fica evidente que o desafio de trabalhar com alunos com deficiência tem sido cada dia mais cobrado pela sociedade.

O Estudante E8, em sua fala, refere-se ao PADNEE como principal política pública de inclusão na Universidade, porém, no Ensino Médio infere ter tido um professor auxiliar durante as aulas, que o acompanhava nas atividades, de forma que ele pudesse sanar as dificuldades encontradas, pelo fato de esquecer facilmente o que foi dito. O Estudante E8, não conseguiu enxergar, antes da Universidade, que a política pública já existia no Ensino Médio, e garantia a ele um direito estabelecido em lei.

O Estudante E6 afirma que é “importante que na Universidade tenha todos os meios de incluir um estudante cego, com TDAH entre outros problemas, pois nós temos uma dificuldade maior em aprender [...], já que todos têm o direito à educação”. O PADNEE é um programa de apoio relevante para o estudante, apesar de conhecer suas limitações.

Entende-se que o maior apontamento relacionado à acessibilidade, para os alunos entrevistados, ainda é o da adaptação em sala de aula e um maior investimento para com estes alunos, seja pelo aumento do quadro de colaboradores ou mesmo utilizando novos formatos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é válido enfatizar que a abordagem argumentativa se sustenta na consideração de diferentes discursos, definições e concepções que os atores envolvidos no

processo de políticas públicas possuem e/ou carregam consigo. Nesse sentido, importante o reconhecimento dos discursos dos atores:

[...] eu acho que primeiramente é a aceitação dos professores da UFLA de todos os cursos, nem todos é 100% adepto nessa questão da inclusão, modificação e o entendimento da diferença da necessidade de cada um... na questão porque vamos supor tem professor que já tem a sua estrutura de como dar aula e às vezes a mudança para eles não é muito bem aceita, assim eu falo porque eu tive essa dificuldade (ESTUDANTE E4).

[...] sinceramente a cultura acadêmica é muito excludente, ela não cabe neuro divergência, eu venho estudando isso justamente, por hoje, então eu tô reformulando todos os meus conceitos (ESTUDANTE E1).

Observada a importância dessas ideias, como um novo e mais abrangente debate na produção de políticas, Brasil e Capella (2016) ressaltam a importância da linguagem e da argumentação como elementos essenciais para o conhecimento das políticas públicas. Isso foi observado durante as entrevistas, percebendo que quase todos os entrevistados começaram a comentar e a debater sobre políticas públicas após o ingresso no PADNEE. Antes não era abordado, tanto que mais de 80% dos entrevistados não fizeram uso de nenhuma política pública durante o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Aqui se observa que já existia a política pública de inclusão, porém, o ingresso não era divulgado, ou mesmo não houve o diagnóstico de alguma deficiência dentro do ambiente escolar.

[...] o SIG é muito complicado de mexer sabe? o negócio que não tem praticidade nenhuma. O campo virtual também o negócio, é um sistema bem ruizinho sabe? o layout é ruim, não tem acessibilidade. (ESTUDANTE E6)

Os autores Ramacciotti e Bernardino (2020) também corroboram com o destaque das ideias, enfatizando o significativo uso das narrativas, dos argumentos e da persuasão na produção das políticas públicas.

[...] Quanto construiu o PV 2 era quase alocada tudo lá eu creio que por questões de deslocamento que é mais fácil ele né ‘há háha’ mas em termos de acessibilidade arquitetônica era muito ruim para mim. Ah “B” mas você não tem dificuldade físicas o negócio visual, Qual que é o problema? o problema que por causa da localização do PV 2 não tinha nenhum prédio quebrando a luz no lado, então é só natureza do outro lado, e mesmo assim não tinha água não tinha nada... (ESTUDANTE E2).

O Estudante E6 ainda afirma que, a eficiência das políticas públicas de inclusão em Instituições de Ensino Superior só se tornará realidade quando todos os colaboradores aderirem



ações inclusivas. Ela cita por exemplo, as dificuldades que teve para realizar matrículas, porque são realizadas de maneira virtual e depois o estudante apresenta os documentos físicos, porém, ela quase perdeu a matrícula porque não enxergava qual era o documento que tinha que enviar pela plataforma. Desse sentido, Fischer (2016) destaca como as concepções dos atores têm sido implícitas em sua posição, uma vez que abrangem como a política deve ser.

Nesta mesma proposição, o Estudante E7 não apresentou questões de participação ativa em questões vinculadas à acessibilidade de pessoas com deficiência, entretanto, ressalta que devido a algumas ações afirmativas da política de inclusão da Universidade, ela conseguiu chegar à Pós-Graduação, algo que para ela é uma conquista única. Segundo ela, "a política de inclusão para pessoas com deficiência pode ampliar a sua reflexão e melhorar as práticas institucionais no que tange a realidade vivida na Educação Superior".

Tais argumentos deixam ainda mais claro que, assim como pontua Fischer (2016), a análise de uma política pública deve se sustentar na discursividade, na multiplicidade de decisões interpretativas de seus atores, sejam elas sociais ou técnicas.

Em seu relato, o Estudante E3 verifica que a percepção de políticas públicas está totalmente vinculada à acessibilidade e às metodologias de ensino, ou seja, no sentido de indicar para novas metodologias. Afirma que faz falta que todos os professores sejam adeptos e aptos a tais recursos e modalidades para que o estudante se sinta realmente incluído e tendo o seu direito de acesso à Educação garantido. Esse tem sido um verdadeiro desafio para qualquer ambiente escolar em busca de uma prestação de serviços inclusivos. Para a Entrevistada E3, todos os professores deveriam trabalhar a inclusão em sala de aula, mas há casos em que é preciso que haja um outro professor para acompanhar o aluno ou apoio escolar, conforme a deficiência. Esta opção é trabalhada no Brasil desde a última atualização da lei 13.146 de 2015:

[...] depois da inclusão no PADNEE [...] eu comecei a ter apoio pedagógico, essa necessidade [...] que eu te falei. Eu levei tudo lá na entrevista com psicólogo, assistente social, eles fizeram meu PID [...], aí que começou a deslanchar e toda vez que os professores tinham alguma dúvida em relação se era legítimo alguma concessão de algum direito fale com o pessoal do PADNEE que eles te orientam. [...] eu fui tendo a assistência pedagógica e assistência tecnológica né a partir da convivência, os próprios colegas da vontade comigo, aí foi me ajudando, mas depois eu comecei a ter monitoria depois com o PADNEE, e conseqüentemente eu fui ganhando mais confiança nos estudos né. Então o papel psicológico foi melhorando (ESTUDANTE E3).

Os relatos apresentados pelos estudantes corroboram com as discussões de Diniz (2007), ao afirmar que é preciso reconhecer a deficiência fora do aspecto inesperado, muitas das vezes

conhecido como trágico, mas sim aceitar as demandas dos deficientes como sendo de justiça social, incluindo as Instituições de Ensino Superior, que devem garantir espaço social sem as políticas que tanto oprimem o deficiente.

Apesar de muitas mudanças serem ainda necessárias, o Estudante E1, aponta que algumas mudanças já foram surgindo, como por exemplo, o uso de ferramentas inclusivas, como *softwares* que fazem leituras e agendas virtuais, também utilizadas pelos professores, indo ao encontro do que defende Böck et al. (2019), quando citam as várias dimensões da forma de educar o aluno com necessidade especial. Ou seja, os próprios docentes orientam, sugerem ferramentas inclusivas aos alunos e estes têm utilizado e feito bom uso dos seus recursos:

[...] uma coisa que é muito importante para mim, é o Google Agenda porque os professores usam também, mas eu uso, então de grande eu uso é de grande importância para mim, eu uso o “*mendlay*” aí para mim para mim poder ler artigos, documentos para mim poder fazer citações fazer banco de dados para mim organizar o material de estudo e visualmente (ESTUDANTE E1).

O relato do Estudante E1, cita que houve melhorias significativas em suas notas a partir das aulas realizadas totalmente em acesso remoto, algo que lhe conferiu a oportunidade de passar no médico da Universidade e de ter comprovado o diagnóstico de TDAH. A melhor adaptação e mudanças na forma do aprendizado se deu pelo fato das gravações das aulas terem uma duração menor que as aulas em si. Os vídeos de 20 min a 30 min conseguiram prender a atenção do aluno e, ao mesmo tempo, criar um intervalo criativo, ou seja, ele consegue manter a atenção e tem o fato de não ter outros alunos o que reduz a distração como ocorre em sala de aula.

[...] só que aí veio o ensino remoto só que: minhas notas melhoraram muito, minha relação com os conteúdos melhorou muito. Olha eu realmente aprendi me organizar estudando no remoto, eu não sei por que ... eu não sei se é só pela universidade pela metodologia imposta, só sei que meu resultado melhorou muito (Estudante E1).

Também contou com as adequações para suas necessidades de todos os professores iniciadas na pandemia, ou seja, todos os professores passaram a utilizar materiais adaptados, pois conseguiu utilizar recursos como videoaulas, aplicativo de leitura, tira-dúvidas por meio dos grupos de conversas criados para este período. Relatou que foi interessante o fato de as gravações serem em um tempo menor, com duração aproximadamente de 20 a 30 min e que

por ser assíncrona tornava os estudos mais atrativos, fez apontamentos e sugestões de melhorias para o período pós-pandemia de Covid-19.

O relato do Estudante E1 vai de encontro ao diálogo de Böck et al. (2019), sobre a ideia de que a atenção à pessoa com deficiência dentro das universidades deve ser trabalhada de forma expansiva. São várias e diferentes necessidades, busca também estimular o estudante a não ficar atrelado somente ao capacitismo, buscar algo maior para sua vida acadêmica, de forma que não repita os mesmos erros ocorridos durante a educação básica.

### 4.3.2 Equipe docente

Há muitos cursos para formação de profissionais para trabalhar com pessoas com deficiência, mas não se vê muitos alunos concluindo o Ensino Superior ou mesmo seguindo a carreira científica ou acadêmica. Apontam ainda que, as Universidades Federais têm destinado estudos sobre as concepções criativas, biomédicas e sociais relacionadas à Educação e à deficiência para pessoas que almejam ou mesmo tentam ingressar no Ensino Superior ou em alguma especialização sem as barreiras sociais.

Gesser, Block e Mello (2020) ainda afirmam que após a promulgação da Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 e da lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), asseguram o acesso à pessoa com deficiência à Educação no Ensino Superior em igualdade de direitos, condições e oportunidades, da mesma forma, que a referida lei propõe a criação de núcleos de acessibilidades nas universidades.

O Estudante E2 relata que foi uma das primeiras alunas com baixa visão a cursar Ensino Superior na Universidade.

[...] só tinha lei de inclusão né, mas não tinha assistência pedagógica não tinha nada. Inclusive eu perguntava no DRCA e falava essa é primeira aluna com deficiência visual nós temos aqui na UFLA sendo que desde 1998 que a ESAL ali tava, ai né começou a funcionar (Estudante E2).

Importante elucidar as contribuições do Estudante E2, a qual expõe seus argumentos, seus anseios, suas crenças, suas concepções em suas narrativas. Pois, Fischer (2016) deixa claro que os atores por meio de instrumentos discursivos expõe o argumento para defender e significar sua posição.

[...] Em 2011 que começaram as reuniões formais para criação de um núcleo de acessibilidade né, pelo menos uma sala de recursos, quer dizer a sala de recursos já tinha. Inclusive era na biblioteca central e eu

fui a primeira a bolsista ali. Era uma sala de recursos que desse equipamento essas coisas né, que desse essa assistência maior ao estudante e aos professores também. Eu fui representante discente da comissão de criação do núcleo de acessibilidade chegou ali final de 2011 e final de 2012, eu não me lembro...ele foi instituído aí na comissão permanente do núcleo acessibilidade tinham professores tinham técnicos administrativos, tinha representante discente né (Estudante E2).

Uma das características mais citadas é a atenção que o professor dá ao aluno que pertence a esse grupo, pois há uma espécie de vínculo, principalmente com os alunos que apresentam algum tipo de transtorno ou distúrbio de aprendizagem, e quando não há esse vínculo, o aluno passa a ter a percepção que está sendo visto como alguém que quer atendimento especializado a bel prazer, conforme aponta o Estudante E1 sobre o relacionamento com os professores do PADNEE ao qual afirma que “ela (professora) me entende enquanto um ser frágil as outras pessoas parece que me encaram como um cara que quer regalia, até parece que ela entende com maior propriedade”.

O Estudante se refere ao frio relacionamento entre professor e estudante dentro da Universidade e queixa a falta de empatia que tem observado neste ambiente. Diniz (2007) apresentou estudos que apontam esta mesma questão, dispondo a necessidade de conhecer o que é deficiência e como há diversidade de estilos de vida dos deficientes, daí a necessidade de a comunidade acadêmica aproximar desses estilos de vida diferentes. E, sob a ótica da pluralidade, o debate sobre deficiência será foco da agenda das políticas públicas voltadas para a justiça social, reconhecendo, assim, a legitimidade de ações distributivas e de diminuição da desigualdade. Evidenciando ainda mais que, de acordo com Fischer (2016), a argumentação e a linguagem dos atores da política constituem suas regras de atuação.

Segundo Mello (2016), as Universidades não devem se atrelar somente à política pública de cotas para as pessoas com deficiência, mas explorar questões como democratização do Ensino Regular, grupos de estudos cujo objetivo é garantir o acesso e o aprendizado a todos os alunos, incluindo os alunos com deficiência. Outro fator interessante é que nas Universidades Federais a busca por cursos voltados a licenciaturas são os mais procurados pelos alunos com deficiência, cerca de 75% das vagas são voltadas a essa área. A referida autora ainda afirma que, esta condição pode se dar ao fato de eles poderem compartilhar suas histórias de conquistas, os desafios e os méritos.

Pereira e Saraiva (2017) afirmam que o baixo índice de alunos autodeclarados deficientes no ato da matrícula ocorre por dois fatores, o primeiro porque uma boa parte da população desconhece o que seja classificado como deficiência e a segunda parte são o

desconhecimento dos laudos médicos, ou seja, há em média 80% das pessoas com deficiência que não procuram o núcleo de acessibilidade no ato da matrícula, ou mesmo não apresentam laudo médico de forma que se tornem autodeclarados.

Nesse aspecto, o Estudante E5, assim como o Estudante E8 afirmam que encontraram melhor acesso na Universidade na qual está se graduando atualmente, pois com bases em experiências anteriores, as Universidades até que davam um acesso às pessoas com deficiência, porém, não havia uma continuidade, o que dificultava o progresso no curso e a continuidade da Graduação. As políticas de acesso como PROUNI, SISU e FIES conseguiram melhorar o acesso das pessoas à Universidade, porém, as mesmas não conseguiram viabilizar o acesso de pessoas com deficiência na mesma proporção.

Böck *et al.*, (2019) esclarecem que a falta de continuidade nos núcleos de acessibilidade se dá muitas vezes pela falta de documentos comprobatórios ou laudos médicos que especificam quais são as necessidades que deverão ser atendidas, outro ponto é a redução dos grupos de estudos e parcerias com outros setores que visam criar melhores condições para a acessibilidade, o que mais se vê nas universidades são grupos de estudos voltados à teoria, mas poucos grupos que realmente se destinam à prática.

[...] o desinteresse de alguns professores eu acho que interfere muito na permanência e a questão do sistema não ser acessível, não ser um sistema prático, acessível não ser um sistema bom (ESTUDANTE E6, 2021).

[...] Por que geralmente o professor ele tem essa mentalidade que é o... é o jeito que ele ensina que é jeito que é melhor e que todo mundo aprende no mesmo jeito né? Até a gente bate muito na licenciatura nessa tecla, as pessoas aprendem de jeito diferente (ESTUDANTE E5, 2021).

Mello (2016) apresenta estudos cuja finalidade visou esclarecer sobre o capacitismo das pessoas com deficiência, mostrando que há uma falta de planejamento para deficiências intelectuais, Transtorno do Espectro Autista entre outros. Não se tem visto publicações sobre os diferentes modos de ensinar mediante as diferentes necessidades dos alunos. A observação do professor em sala de aula é fundamental quando não se tem alunos autodeclarados.

[...]os meus professores é... não teve nenhum com licenciatura... hoje você não tem isso né, hoje a maior parte dos professores é licenciado em matemática, licenciado em línguas e por ai vai, querendo ou não né é porque eu falo e vejo essa diferença porque quando deu no meu ensino funda... é... ensino médio eu já tive a oportunidade de ter uns professores de licenciaturas na área dele, tipo geografia, de história é mais o que... e outras áreas lá... Física, mais assim específicas né,

algumas né? Professores que me deram essas aulas, eu percebi que a abordagem era um pouco diferenciada (ESTUDANTE E5, 2021).

O Estudante E7 vê como ação afirmativa o acesso a profissionais que atuam em sala de aula, garantindo o acesso ao conhecimento, uma vez que necessita de intérpretes durante as aulas, para concretização de seu conhecimento, pois ainda tem dificuldades em leitura labial e isso tem garantido que ela continue sua carreira acadêmica. Entende que a vida acadêmica exige muita pesquisa e conhecimento, além dos desafios não somente em sala de aula, mas pelas pesquisas que ela tem que desenvolver ao longo do curso.

O que se observa é que a falta de se ter mais alunos autodeclarados, conforme apontam Gesser, Block e Mello (2020) acaba atrasando a expansão de trabalho dos núcleos de acessibilidade, por isso é importante que as instituições de Ensino Básico tenham um trabalho semelhante, pois neste formato é possível ajudar o Estudante durante toda sua carreira escolar.

O Estudante E5 fez poucas participações sociais voltadas às políticas públicas, pois se adaptou facilmente ao PADNEE, entretanto, considera importante pensar em ações que impactarão no futuro. Novamente, Silva (2020) explora sobre a importância de ampliar os trabalhos do núcleo de acessibilidade, entendendo a importância para o aluno, sua carreira acadêmica, para a Educação do Ensino Superior e para a população que receberá profissionais com deficiência física capacitados de maneira igualitária como cidadãos críticos e participativos.

O Estudante E6 também teve participação no programa de inclusão da Universidade em estudo, entendendo que agora ele possuía um diagnóstico do que causava as dificuldades em continuar um curso de Graduação, desta forma, sempre que ocorria alguma dificuldade ele procurava o programa e assim, conjuntamente descobria a solução de maneira plausível e eficiente.

### **4.3.3 Comunicação**

O Estudante E2 questiona que as Instituições de Ensino Superior deveriam trabalhar melhor a visibilidade das capacidades dos alunos com deficiência que estudam nela, desta forma, haveria um estímulo maior, ao qual o próprio aluno juntamente com o professor vivenciasse a construção do conhecimento e o estudante com deficiência sentiria que está sendo ouvido, que tem suas limitações enxergadas e trabalhadas gerando resultados relevantes. Outro ponto que a aluna questiona é a inacessibilidade para deficientes visuais do Campus Virtual, pois este recurso na Instituição que ela estuda não tem a função de ledor, o que a torna

dependente de outras pessoas para acessar, anexar ou mesmo acompanhar as atividades, essa foi uma das queixas que ela mais debateu durante a entrevista.

[...] Ah eu tive essas dificuldades “e chega lá no final de semestre alguém sentar comigo falar! “olha, Professor fulano de tal não aceitou bem essa questão de ter uma pessoa com deficiência na turma... Uma reunião com professor aí a resposta que a professora deu foi o seguinte:” não se ela se ela ficar prejudicada a gente dá uma outra prova extra”, mas não era isso eu queria apresentar o trabalho eu queria ser igual a todo mundo, não é justo, sabe? Me deixa eu falar da minha forma. Sei lá eu tenho capacidade de estudar para aprender em determinada coisa e falasse a eu não preciso ficar preso a um slide (Estudante E5).

Capella (2015) nos lembra a importância na centralidade do discurso, onde é importante destacar a percepção de diferentes atores para um mesmo significado.

[...]Só que na hora que um professor tá dando aula e falando assim” Aqui nós temos isso” e “aqui nós temos aquilo”, mas aí eu penso: “mas que raios, aqui aonde?” porque, se eu tava lendo o negócio num slide impresso que não conseguia ver o slide que ele tava passando lá (ESTUDANTE E2).

Segundo Campbell (2009) e Mello (2016) é preciso compreender e esclarecer sobre o capacitismo, haja vista que se trata de paradigmas sobre o padrão corporal, ou seja, a deficiência é vista como algo negativo e não como uma oportunidade de explorar novos meios e recursos, que a essência da pessoa é igual às outras e que se tem somente um corpo imperfeito. Esse tipo de pensamento gera as ações discriminatórias, das tentativas de segregar alunos com deficiência.

#### **4.3.4 Tempo**

Campbell (2009) defende a importância de o professor observar o padrão de ensino do estudante e não permitir que se tenha pessoas com notas baixas ou sendo reprovado com normalidade. Deve-se estimular o estudante a fazer investigações sobre o porquê não está aprendendo como os demais colegas de sala, desta forma, tem-se a oportunidade de diagnosticar no início do curso e adaptar as formas de aprendizagem, ou mesmo ofertar os recursos necessários para que todos possam ter acesso ao conhecimento, sejam eles quais forem.

Nessa perspectiva, surge uma variável muito citada pelos estudantes, a qual todos eles inferem utilizar dessa ação afirmativa da política no desempenho de suas atividades, que é em

relação a variável tempo, mais precisamente, na flexibilização do tempo para execução de suas atividades tanto rotineiras, de estudos em casa, bem como na hora da avaliação.

Nesse sentido, o Estudante E5, destaca:

[...]Eu tenho também aqueles tempos para fazer prova (...) o tempo às vezes dependendo do que for mais vamos supor que a prova está estipulado para uma hora, eu tenho uma hora mais ou uma hora e meia mais depende da dificuldade da prova (ESTUDANTE E5).

Contudo, já o Estudante E6, pontua que sua experiência em relação à flexibilização do tempo foi um pouco diferente, entretanto não deixou de ser efetiva.

[...]Não, não tive é nada disso assim, teve muitos professores que a gente teve negociação né... ( ) por exemplo, eu consegui conversei com professor e consegui esse tempo extra, aquilo que eu fui tendo dificuldade eu fui conversando com os professores e eles foram adaptando de acordo com a necessidade, entendeu? (ESTUDANTE E6).

Entretanto, Fischer (2016) ressalta que a força principal da teoria pós-positivista está em sua capacidade no estabelecimento de conexões discursivas, assim como delineado acima, onde a partir dos discursos dos entrevistados, foram realizadas conexões de análise, onde foi necessário incorporar novos componentes, os quais foram descritos como categorias de análise de acordo com a Figura abaixo.

#### **4.4 O Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais**

Vale lembrar que a própria Legislação Brasileira garante o acesso e as condições de atendimento adaptadas às pessoas com deficiência na Universidade através, por exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim, o PADNEE, política pública de inclusão da UFLA, enquanto medida de promoção da inclusão, bem como o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no Ensino Superior foi amplamente discutido e mencionado pelos alunos entrevistados, os quais utilizam da política e em sua totalidade afirmam estar inseridos na Universidade devido a tal política e suas ações.

Importante salientar que Fischer (2016) destaca que não é possível a completude de entendimentos nos achados científicos, visto que essas vão além das configurações socioculturais que lhes configuram um propósito e significado. Afirmando, com isso, que os cientistas sociais interpretam o significado de seus resultados somente a partir de produtos de



outras interpretações, baseando-se em uma série de explicações e entendimentos que não lhe são próprios.

Nesse sentido, a partir das entrevistas com os participantes, foi relevante criar um sub-tópico de discussão relacionando à fala dos entrevistados sobre o Programa de Apoio a Discentes com Necessidades Educacionais Especiais (PADNEE), dialogando com os principais pontos apontados pelos estudantes que merecem uma atenção especial, sendo a acessibilidade, equipe docente, comunicação e a variável tempo.

Assim como Capella (2015), Fischer (2016), Boullosa (2013), inferem que os argumentos são tecnicamente válidos para análise de políticas públicas, onde há uma mistura de declarações, interpretações, opiniões, crenças, experiências e avaliações, as quais fornecem um elo entre os dados e as informações.

O Estudante E4 argumenta que o PADNEE conseguiu, por meio de seus profissionais, oportunizar formas diferentes de aprendizagem para ele e descreve que percebeu a existência das políticas públicas para inclusão após o trabalho realizado pelo PADNEE, o qual mostrou como deve funcionar o processo de inclusão escolar, pois conseguiu trabalhar de maneira muito dinâmica as deficiências que lhe acometem.

O Estudante entrevistado que apresenta o diagnóstico de autismo, relata apresentar como seu maior desafio o escrever, pois por mais que se focalizasse não conseguia melhorar a letra, assim sua forma de aprender é totalmente dependente da memória visual, e nesse sentido, precisa de adaptações dos professores, o que só conseguiu com a ajuda do PADNEE e a equipe de profissionais que atuam no programa. A solução encontrada foi adaptar as respostas digitadas para que ele possa acompanhar as atividades em sala de aula, outro fato relatado pelo aluno é que os professores passaram a trabalhar mais com materiais didáticos escritos, o que facilita a forma para ele estudar.

Nesse aspecto de afirmativas, o Estudante E1, por exemplo, sugere que o PADNEE seja ampliado, que atenda mais alunos, que seja mais próximo dos que dele participam, revendo algumas normativas para que seja realmente mais efetivo e abrangente, pois como ele mesmo teve dificuldades em conhecer tais serviços e ações, pode ocorrer com outros alunos. O próprio afirma que tem muita gente que deveria participar desta política pública, porém, não conhece dos benefícios e os recursos ofertados pela política pública citada. Outra sugestão mencionada pelo Estudante E1 refere-se à maior visibilidade do PADNEE, principalmente nos eventos universitários, para que outros alunos possam ter acesso aos serviços prestados pelo referido programa.

[...] o PADNEE precisa se multiplicar, ele tem que internamente, essas regras internas institucionais elas atravancam o PADNEE, ele precisa ser mais próximo do assistido e mais próximo dos cursos também tem que ser mais aberto. Eu tô na UFLA a 10 anos eu conheci o PADNEE em 2019 eu nem sabia que existia isso entendeu? (Estudante E1).

Vale destacar que Fischer (2016) nos lembra que para explicar aspectos relevantes do mundo onde você está, pode influenciar diretamente o que você vê, assim, os pontos de vista dos atores nesse caso, são de fundamental importância para a compreensão da política em si do que em relação à percepção de coisas objetivas e diretas propriamente ditas, que estão para além da subjetividade humana. Desse modo, as ideias apresentam seu papel de significativa importância na centralidade do discurso, conforme aponta Capella (2015).

Em paralelo, destaca-se que a sugestão do Estudante E1 foi apontada nos estudos de Silva (2020) como sendo fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior seja eficiente para os alunos com deficiência, de maneira que as instituições possam trocar experiências entre si, promovendo melhorias no processo e na forma de perfilar os alunos com suas dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto citado pelos estudantes de um modo geral refere-se à afinidade com os professores que trabalham com NEE (Necessidades Educativas Especiais) aos quais alguns professores são mais bem avaliados pelos alunos que os outros.

aí a permanência também é bem desafiadora porque assim tenho PADNEE que nos ajuda muito porque igual eu te falei né o negócio é um programa muito bom só que na minha visão os professores não respeitam 100% entendeu? não levam a sério, não dão tanto crédito, e assim e isso Acaba atrapalhando o bom desempenho do programa... (Estudante E2).

Do mesmo modo, o Estudante E4 relata que o PADNEE foi referência para sua continuidade na Graduação, pois foi por meio da orientação e suporte oferecido pela política que ele conseguiu manter-se na Universidade. Nesse sentido, ele argumenta que a Educação deve ser levada “com afinco”, então, assim infere:

[...] É um ponto que eu acho que se nós queremos melhorar um produto que é público federal, que vai transformar nossa sociedade vai ter que olhar nos detalhes, porque isso aí é determinante. (Estudante E4)

Para o referido estudante é preciso que os alunos com alguma deficiência se unam e opinem sobre o que necessitam, cobrem que sejam atendidos conforme suas necessidades,

entendendo que a lei é para todos, assim como o direito e o acesso à Educação de qualidade e acessível.

Já o Estudante E6 argumenta o PADNEE como sendo uma das melhores políticas de inclusão que ela pode manter contato, visto que o mesmo relata a participação em outros movimentos de inclusão. Destaca ainda, que a eficiência do programa foi relevante para que hoje tenha o contato de várias outras pessoas com a mesma deficiência, o que estimula o convívio com pessoas que passam pelas mesmas dificuldades. Com a ajuda e o suporte oferecido pelo programa ela está prestes finalizar a segunda Graduação na mesma Universidade e participa do PADNEE desde sua criação.

As ideias possuem a característica de afirmação de valores, conforme aponta Faria (2003), enquanto política envolve valores, crenças e ideologias, da mesma forma, se observa nos estudos de Capella (2015), o qual ressalta a importância da reflexão de cada discurso obtido, baseando-se em valores distintos, visões de mundo, diferentes crenças ou até mesmo em entendimentos compartilhados, é que se chega mais próximo ao cerne da produção de políticas públicas.

A questão do trabalho de ensino e aprendizagem com alunos universitários requer planejamentos e ações voltadas a todos os professores, com educação continuada, capacitações e novas aprendizagens, pois o que se percebe por meio das entrevistas é que nem todos os professores têm conhecimento de trabalhar com alunos com TDAH, surdez, espectro autista entre outros casos que requer adaptações em sala de aula.

O Estudante E5 afirma que o PADNEE tem sido eficiente de tal forma para ele que, após iniciar duas Graduações em Universidades Federais diferentes e anteriores à experiência vivenciada no momento, será a primeira vez que ele finaliza um curso de Graduação. Ele reconhece que somente foi possível devido ao apoio e suporte do programa já citado, entretanto, aponta que deveria ter uma avaliação do trabalho realizado no programa, até mesmo para sugerir outras melhorias.

[...] já me atende muito bem, eu não tenho nada reclamando do serviço do PADNEE de toda acessibilidade da UFLA eu só acredito que talvez como eu falei, teve vez que o professor não teve acesso ao e-mail, não sei se eu não quis ou porque não abriu (Estudante E5).

Fischer (2016), destaca que a abordagem pós-positivista sempre enfatiza o discurso, uma vez que as ideias se entrelaçam e emergem para o núcleo da avaliação de políticas públicas. Esta concepção foi citada por quase todos os alunos entrevistados, pois verifica-se as ações da Universidade avaliada em questão, mas também tem a questão da acessibilidade do aluno no processo de inclusão no Ensino Superior, pois é preciso explorar todas as ferramentas

tecnológicas disponíveis. Contudo, ambos, professores e alunos devem alinhar quais ferramentas serão interessantes para o processo de ensino e aprendizagem e quais não trarão benefícios nem para o professor, nem para o aluno.

O Estudante E8 considera o PADNEE como uma política pública de inclusão eficiente, porém, é preciso melhorar a questão do acompanhamento ao aluno, visto que nem sempre é contínuo, muitas vezes o aluno precisa ir várias vezes para ter seu caso resolvido, isso seria facilmente resolvido com o aumento do quadro de monitores no programa.

[...] olha até hoje não tive problema não... Mas as vezes já vi alguns argumentando mas você vai conseguir fazer desse jeito tal gráfico e tal e assim eu já sou muito bem adaptado eu mexo muito bem computador e eu desenho faço tudo com um computador mesmo, né? (ESTUDANTE E8, 2022).

Lindblom (1979) destaca o papel da argumentação na política pública, ao invés do uso de processos metodológicos para a busca de resolução de problemas ou até mesmo para a melhoria de alguns pontos da política. Observou-se que durante as entrevistas os alunos fizeram exatamente suas argumentações, buscando se posicionar sobre o seu espaço dentro de uma política pública inclusiva. Tal ação demonstra que eles já estão aprendendo e atuando com capacitismo.

O Estudante E2 aponta que, além das contribuições de assessoramento na vida acadêmica, por intervenção ainda do PADNEE ela dispõe de um notebook (oferecido pela Universidade) para leitura dos textos e atividades acadêmicas.

[...]eu utilizo leitor de tela né. Eu até tô com notebook da universidade, eu utilizo o leitor de tela e utilizo ampliação também né que são recursos do próprio Windows ... utilizo um aplicativo que chama Sullivan+ e ele faz a leitura para mim, reconhecimento de objetos por exemplo: tem um texto escrito em um papel eu quero ler aquele texto ele faz a leitura para mim de texto então eu uso aplicativos utilizo um outro aplicativo também que chama robovoice que faz a leitura de arquivos em PDF. então eu uso basicamente aplicativos de leitura e lupas de ampliação (Estudante E2).

E2 infere que sempre busca ser atuante em suas participações nas políticas públicas da Universidade. Buscou participar, opinar e fazer uso de todos os recursos disponíveis. Desta forma, sente-se atuante e confiante para promover um melhor acesso para futuros alunos.

[...] Eu fui representante discente da comissão de criação do núcleo de acessibilidade chegou ali final de 2011 e final de 2012, eu não me lembro, é só olhar na documentação da UFLA ele foi instituído aí na comissão permanente do núcleo acessibilidade tinham professores tinham técnicos administrativos, tinha representante discente né. Eu fui representante discente por mais uns dois anos né, aí é eu participava das reuniões que tinham levado ideias e tudo, mas até

então o recurso que tinha do núcleo de acessibilidade que então foi criado (Estudante E2).

Nessa perspectiva da participação social, Fischer (2007) afirma que se trata da gestão do futuro, prevendo a emancipação e acreditando no potencial do indivíduo enquanto protagonista de sua própria história. Nesse mesmo sentido, Gugel (2020) trata a participação social como a possibilidade de fazer significados cotidianos, indo além de uma mera adjetivação, atuando como uma nova forma de gestão.

O Estudante E5 afirma que a adesão social às políticas públicas promove ações que tornam a inclusão uma realidade, desta forma, sabe-se que a inclusão ainda é um desafio tão grande para a instituição de ensino quanto para o aluno. A aceitação da sociedade e a busca por incluir alunos com as mais variadas dificuldades sempre foi algo que as pessoas com deficiência almejam, por isso a relevância de se sentirem aceitos e incluídos em qualquer universo escolar. Para Mello (2016) é preciso que haja uma ampliação dos estudos sobre o capacitismo e principalmente das ações realizadas por outros núcleos de acessibilidade ao qual tenham obtido êxito para com os alunos. O PADNEE é um caso como o citado pelo autor, uma vez que instiga o aluno a buscar o capacitismo de maneira ativa, descobrindo seus direitos, adaptando as suas necessidades e, assim, mantendo a permanência no mercado de trabalho.

Assim, como uma tendência recente e amplamente aceita por alguns autores sobre o assunto, como Capella (2015); Brasil; Capella (2016); Faria (2003), Fischer (2016), a atuação das ideias, do discurso é considerado atualmente o centro dos estudos em políticas públicas. Nesse sentido, a percepção geral dos alunos no que tange às políticas de assistência da Universidade, a sensibilidade envolvida em questões relacionadas a comunicação, primeiro contato e número de profissionais envolvidos foi o mais citado entre os entrevistados. Ainda houve entrevistados que colocassem luz sobre a representatividade desses alunos no desenvolvimento de políticas e ações de assistência estudantil que ainda carece de mais atores. Desta forma, pode-se verificar na Tabela-resumo abaixo sobre a visão geral dos entrevistados sobre as políticas públicas de inclusão, capacitismo e neopositivismo.

Tabela 2: Quadro-resumo das perspectivas individuais dos entrevistados por categoria.

Trajetória	Acesso	Permanência	Acessibilidade	Formação	Comunicação	Flexibilização	Recursos
------------	--------	-------------	----------------	----------	-------------	----------------	----------

Escolar	Universidade	na Universidade		Docente		Tempo	Pedagógicos/ Tecnológicos
Irregular com série de reprovações	Acesso sem auxílio via ENEM	Com suporte do PADNEE	Deficitária	Deficitária	Deficitária	Permite flexibilização de tempo	Utilização do PDI e dos recursos tecnológicos disponíveis na universidade.
Irregular	Acesso sem auxilia via ENEM	Com suporte do PADNEE	Eficiente.	Deficitária	Excelente	Permite flexibilização de tempo	Utiliza o PDI e recursos de adaptação visual
Regular sem assistência	Acesso sem auxílio, via ENEM.	Com suporte do PADNEE	Eficiente	Deficitária	Deficitária	Permite flexibilização de tempo	Utiliza o PDI
Trajetória deficitária	Transferência externa sem assistência	Com suporte do PADNEE	Eficiente	Deficitária	Deficitária	Permite flexibilização de tempo	Leitor e gravador de computador; Utiliza o PDI
Regular sem assistência	Acesso via SISU sem assistência	Com suporte do PADNEE	Eficiente	Deficitária	Deficitária	---	Utiliza o PDI
Regular sem assistência	Acesso via SISU sem assistência	Com suporte do PADNEE	---	Deficitária	Deficitária	Permite flexibilização de tempo	Leitor de tela; Monitores em sala; Recurso Ampliar do Windows@; Aplicativo Sullivan+;
Regular sem assistência	---	Com suporte do PADNEE	---	Deficitária	Deficitária	---	Interprete de Libras

Fonte: Do autor (2022)

Por fim, é incontestável o fato de que as políticas existentes permitem aos alunos a permanência e vivência acadêmica e que, sem estas, estariam em condições desfavoráveis e talvez nem integrassem a comunidade acadêmica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou compreender por meio da abordagem pós-positivista, em um quadro interpretativo mais amplo, quais as percepções dos alunos deficientes, atores envolvidos na política de inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Especificamente, neste trabalho, na Universidade Federal de Lavras -MG.

Como apresentado no decorrer do trabalho, embora os direitos às pessoas com deficiência estejam garantidos em Constituição Federal, a realidade revela distância entre os direitos e a efetividade. Durante muito tempo, a pessoa com deficiência foi considerada incapaz de exercer sua capacidade civil, ferindo o princípio da igualdade e, conseqüentemente, da dignidade da pessoa humana.

Por meio da compreensão discursiva e contextual da investigação social, em relação às políticas públicas de inclusão para as pessoas com deficiência no Ensino Superior, pode-se destacar que as ideias importam e dão significados por meio da interação entre a pluralidade dos atores que participam da política pública, indo de encontro ao discutido por Fischer (2016), sobre ser relevante o papel da linguagem dos atores envolvidos na política pública, visto que estes se encontram no meio da luta e, com isso, cada ator busca estabelecer seu próprio sentido no processo político.

A presente pesquisa apontou que inúmeras foram as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência física no decorrer da história, todas em busca de acessibilidade, mobilidade e igualdade dos direitos, integrando-os à sociedade. Todavia, ficou evidenciado que ainda existe um significativo caminho a ser percorrido para que seus direitos de fato venham a ser efetivados.

A inclusão contribui para que as mudanças aconteçam, tanto na Educação, quanto na sociedade. A troca de experiências entre os alunos, a ajuda mútua e as intervenções feitas pelo professor, quando necessárias, proporcionam ao grupo o exercício da cidadania. Conviver com as diferenças e necessidades educacionais especiais de cada um, aprender a respeitar os limites do outro e contribuir para avanços no desenvolvimento intelectual devem ser condições mínimas no processo inclusivo.

Entretanto, ao final deste estudo, foi possível verificar que a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Ensino Superior ainda é um desafio, verificando, principalmente, a falta de uma formação específica dos docentes para lidar com as diferentes necessidades apresentadas pelos alunos, bem como o acolhimento ao aluno com deficiência em sala de aula, assim como a infraestrutura e a conscientização da comunidade acadêmica sobre o processo de inclusão, também foram verificadas como desafio.

Em relação à variável tempo, destacada pela totalidade dos entrevistados, essa carece de uma atenção especial na proposição de ações afirmativas na política de inclusão da Universidade visto que todos necessitam dela e ela ser de fundamental importância para a realização e condução de suas atividades, destacando sobretudo que tais afirmações necessitam ser compreendidas como produtos finais, visto que estão estabelecidos os próprios critérios de prova.

Com essa pesquisa foi possível perceber que apesar da existência de programas de promoção à acessibilidade ainda são necessárias ações para integração de toda a comunidade acadêmica bem como a divulgação desse centro de atenção. Nesse sentido, a integração do estudante com deficiência envolve a apropriação de códigos característicos da vivência de todas as dimensões da vida acadêmica.

Faz-se necessário entender que as políticas de inclusão devem exceder o ambiente institucional, neste caso o PADNEE que promove esta inclusão, em certa medida, mesmo margeado por adversidades. Mas, ainda dentro do que concerne este objeto de pesquisa, foi evidenciada a necessidade do envolvimento efetivo dos discentes no desenvolvimento destas políticas de inclusão, seja criando uma comissão ou conselho no qual esses estudantes ocupassem função e ter voz ativa na caracterização destas e no desenho de soluções públicas relativas à inclusão do grupo no ambiente acadêmico. Uma comissão que fosse representativa e que dialogasse com as instâncias deliberativas da instituição, em principal o PADNEE.

Tal ação faz-se necessária para a política pública de inclusão, visto que, por meio do discurso, por meio da argumentação, pela construção de sentidos, por suas crenças, suas vivências é que os atores podem apontar com mais objetividade sua real necessidade para sua permanência na Universidade. Dar voz aos atores da política com suas múltiplas subjetividades e posições que se manifestam em ideias e discursos, o que, por sua vez, estimula a construção de novos modelos, novos objetivos, novos processos.

A pesquisa aponta muitos eixos para serem explorados e um objeto de pesquisa para continuidade do projeto seria verificar como se dá a percepção de outros atores da academia quanto aos programas de assistência e o envolvimento destes com as políticas de inclusão. É notável que necessita de uma melhor comunicação no que se refere às políticas de assistência estudantil da universidade desde a entrada de alunos com deficiência, à permanência destes na comunidade acadêmica. Apesar de ser percebido a orientação de novas medidas ou estudo de medidas efetivas que não se concentram nesta área do conhecimento e se apresenta como mais um objeto de estudo.



O que se percebe é que mesmo tendo um programa como o PADNEE, ainda tem poucos alunos, podendo este fato ocorrer pela falta de divulgação do programa, falta de parcerias com as instituições de Ensino Básico ou mesmo dispondo da opção de aluno com necessidades adaptativas ou mesmo alunos com deficiência no ato do vestibular.

Ações para a permanência dos alunos até a conclusão do curso também são recomendações viáveis à Universidade, considerando a demanda e a oferta de estrutura especializada em inclusão escolar para o Ensino Superior.

A partir do que foi relatado pelos entrevistados e nos estudos realizados, ainda há uma desconexão entre os alunos, funcionários e demais agentes dentro do processo integrativo. Isso representa um gargalo dentro da política da Universidade, já que cria um ambiente dúbio no qual as pessoas sem deficiência e as pessoas com deficiência vivenciam um ambiente segregador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. S. **A inclusão da criança e adolescente com TDAH no âmbito escolar: análise da aplicabilidade do estatuto da pessoa com deficiência.** Belo Horizonte: Ed. FUMEC, 2018.

ALVES, D. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 1, 2016. P. 31-44.

ARAÚJO, E. T. T. de. **Produção de sentidos sobre as práticas de consumo de cachaça de alambique: Uma análise a partir dos apreciadores.** 2020. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Gen Ltc, 2004. 240 p.

BOULLOSA, R. de F. Mirando ao revés nas políticas públicas: notas sobre um percurso de pesquisa. **Pensamento & Realidade**, v. 28, n. 3, 2013. p.67-84.

BOULLOSA, R. de F. *et al.* Subtração da Gestão de Políticas Públicas no Contexto Pandêmico: os desdobramentos de um desamparo público agravado pela Covid-19. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 10, n. 1, 2021. p.71-85.

BRASA. Brasil, saúde e ação- Cooperar para incluir. O Decreto nº 10.502/2020 é um retrocesso para a educação inclusiva no Brasil. [Site] Disponível em: [https://brasa.org.br/decreto-no-10-502-e-um-retrocesso-para-a-educacao-inclusiva-no-brasil/?gclid=CjwKCAjwvsqZBhAIEiwAqAHEIXYSS98mDoTnC2VgvR42\\_RuLSeoZTvHm883iktxaA08EozvYwcmLUxoCOcYQAvD\\_BwE](https://brasa.org.br/decreto-no-10-502-e-um-retrocesso-para-a-educacao-inclusiva-no-brasil/?gclid=CjwKCAjwvsqZBhAIEiwAqAHEIXYSS98mDoTnC2VgvR42_RuLSeoZTvHm883iktxaA08EozvYwcmLUxoCOcYQAvD_BwE). Acesso em 19 de setembro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art..](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art..) Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas. **Revista Política Hoje**, [s. l.], v. 25, n. 1, 2016. p.71-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 mai 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 20 mai 2015.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, 2016. p.359-379.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2010. P. 185-206.

CAMILO, E. D. S.; CASTRO FILHO, C. M. D. Evidenciando as intencionalidades do PNLL e PNL. **Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2020. P. 113-130.

CAMPBELL, F. K. Inciting Legal Fictions: 'Disability's' date with Ontology and the Ableist Body of Law. **Griffith Law Review**, v. 10, n. 1, 2001. P. 44-62.

CAPELLA, A. C. N. Transformando Idéias em Ação: O Papel dos Empreendedores de Políticas Públicas. IN: 34 Encontro Anual da ANPOCS, 2010, Caxambu. **Anais [..]**, 2010.

\_\_\_\_\_. Análise de políticas públicas: da técnica às ideias. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, 2015. P. 239-258.

CARDIM, P. **Direto da Reitoria**. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo. 2015.

CARVALHO, J. R. **Análise da Política Educacional para as pessoas com Deficiência**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 131. 2008.

CARVALHO-FREITAS, M. N.de; MARQUES, A. L. Pessoas com deficiência e trabalho: percepção de gerentes e pós-graduandos em Administração. **Psicol. cienc. prof.**, v. 29, n. 2, 2009. P. 244-257.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; PAULINO, C. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 539-550, 2018. P. 539-550.

CRESSWELL. J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Quantitativo, Qualitativo e Misto**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2005. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/unir/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 10 dez 2021.

CUNHA, E. A. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência**. Brasília: Corde, 2001.

DA SILVA, A. P. M.; PIMENTEL, S. C. A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, 2019. P. 77-95.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 89 p.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Revista de Administração Pública**. v. 50, n. 6, 2016. P. 959-979.

FARIA, C. A. P.. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, 2003. P. 21-30.

FARIA, E. C. **Da pessoa com deficiência diante do seu estatuto no contexto do planejamento familiar: aspectos legais e jurisprudenciais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2018.

FISCHER, F. What is critical?. Connecting the Policy Analysis to political critique. **Critical Policy Studies**. v.10, n. 1, 2016. P. 95-98.

\_\_\_\_\_. Para além do empirismo: policy inquiry na perspectiva pós positivista. **Revista NAU Social**, v.7, n.12, 2016. p. 163-180.

FLICK. U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, S. V. D. H.; FOSSATTI, P.; KORTMANN, G. M. L. Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na Educação Superior: um olhar a partir das políticas de inclusão. IN:GROSS, K.; GROSS, J. **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais**. Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017, p. 79-97.

GARCIA, R. M. C.; KUHNEN, R. T. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 1, n. 1,2020. P. 69-84.

GARCIA, V. G. **Bengala Legal**. Bengala Legal, 2020. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2010. 205f.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. de. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. IN: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 302-323.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G.. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. IN: GESSER, Marivete (*org*). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba, 2020.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: [https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 10 ago. 2020.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001\*. **Educ. rev.** Curitiba, n. 27, 2006. p. 239-258.

KAUFMANN, J. C. **Entrevista compreensiva: Um guia para pesquisa de campo**. Maceió: Editora Vozes, 2013.

KÖECHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 33ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. **Sociologia da ação pública**. Maceió: Editora da UFAL, 2012.

LEITE, F. P. A.; SEGANTIN, A. F. Educação inclusiva: os avanços legislativos nos 30 anos da Constituição Federal de 1988. **Educ. Linguagem**, v.21, n.2, 2018. p. 119-140.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de sociologia e política**, v. 21, n. 48, 2013, p. 101-110.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, NotYetThrough. **PublicAdministration Review**, v. 39, n. 6, 1979. p. 517–26.

\_\_\_\_\_. Still muddling, notyetthrough . IN: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 181-202.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 2, 2000. p. 51-56.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, v. 33, n. especial 3, 2017. p. 71-86.

MAIOR, I. M. M. D. L. Movimento político das pessoas com deficiência. **Revista Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.p. 28-36.

MARTÍN, M. T. **Capacitismo** (Ableism). In: PLATERO, L.; ROSÓN, M.; ORTEGA, E. *Barbarismos Querr y OtrasEsdrújulas*. Barcelona: Editorial Bellaterra, 2017.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MENEZES, E. T. de. **Verbete Declaração de Jomtien**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2011. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em 17 set 2022.

MONTEIRO, C. M. *et al.* Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de audación y lenguaje, logopedia, apoyo a laintegración y multicurricularidad**, v. 2, n. 3, 2019. p. 221-233.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, 2011. p. 731-747.

NASCIMENTO, C. B. F.; ALVES, L. M. A. O curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil em 1953: discursos sobre a deficiência intelectual e a cultura escolar. **Revista Plurais**, v. 6, n. 2, 2016. p. 390-408.

NASCIMENTO, C. B. F.; ALVES, L. M. D. S. O discurso conceitual da deficiência intelectual e da cultura escolar presente no curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil em 1953. **Revista Latino-Americana de História**, v. 7, n. 20, 2018. p. 90-111.

NISS, L. T. T.; NISS, P. H. T. **Pessoas portadoras de deficiência no direito brasileiro: doutrina e legislação**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2003.

OLIVEIRA, E. A. **Aula de Deficiências**. IDAAM. Manaus, 2016. p. 42.

OLIVEIRA, G. K. A. P.; PIMENTEL, S. C. Inclusão na educação superior : apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, 2019. p. 1-18.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Accessibility for Persons with Disabilities**, 2019.

\_\_\_\_\_. **A ONU e as pessoas com deficiência**,.2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de salamanca** - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos** – DUDH, 2020. Resolução 217A de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 mai 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência/ONU** – 1982, 2010.

\_\_\_\_\_. **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências**. Guatemala, 1993.

\_\_\_\_\_. **Sobre a ONU**.2016.

PACHECO, K. M. D. B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social. **ACTA FISIÁTRICA**, v. 14, n. 4, 2007. p. 242-248.

PAIVA, J. C. M.; BENDASSOLLI, P. F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, 2017. p. 418-429.

PEREIRA, C. E. C.; ALBUQUERQUE, C. M. P. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, n. 3, 2017. p. 27-41.

PEREIRA, G. M.; LIMA, I. F. Da exclusão ao acesso à educação: o papel da informação na inclusão da PcD na universidade. **Informação em Pauta**, v. 4, n. especial, 2019. p. 152-175.

PEREIRA, J. D. A.; SARAIVA, J. M. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **SER Social**, Brasília, v. 19, n. 40, 2017. p. 168-185.

PERES, J. L. P.; BOULLOSA, R. de F.; BESSA, L. F. M. O campo de políticas públicas na encruzilhada: aproximações teórico-metodológicas entre os estudos críticos, o pragmatismo e a gestão social. **NAU Social**, v. 12, n. 22, 2021. p. 493-515.

PERUZZO, P. P.; LOPES, L. S. Afirmação e promoção do direito às diferenças das pessoas com deficiência e as contribuições do sistema interamericano de direitos humanos. **Revista eletrônica do curso de Direito da UFSM**, v. 14, n. 3, 2019. p. 35-67.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: Da Superstição à Ciência**. 1ª. ed. São Paulo: Edusp, 1984.

RAMACCIOTTI, B. L.; BERNARDINO, M. C. da C. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 175, 2020. p. 56-76.

RIPOLLÉS, S. A. **La Asistencia Sexual a debate**. Actualidad de las éticas aplicadas, cinco añosdespués. n. 15, 2014. p. 7-14.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARTZMAN, S. **Pesquisa acadêmica, pesquisa básica e pesquisa aplicada em duas comunidades científicas**. 1979. Disponível em: [http://www.schwartzman.org.br/simon/acad\\_ap.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/acad_ap.htm). Acesso em:17 set. 2022.

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

SILVA, A. G. D. A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, G. L. DA. **Aposentadoria dos portadores de deficiência**: um avanço histórico na Previdência brasileira. *Revista Controle - Doutrina E Artigos*, v. 15, n. 1, 2017. p. 316-339.

SILVA, K. C. D.; MARTINS, E. S. D. O. Acessibilidade à educação superior brasileira: o que dizem os estudantes com deficiência. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, 2016. p. 116-119.

SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **CENTRO-DIA DE REFERÊNCIA**: Orientações técnicas sobre o serviço de proteção social especial para Pessoas com deficiência e suas famílias, ofertado em centro-dia de referência. 1 ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2022. 169 p.

SOUZA, J. V. Direitos da criança portadora de deficiência e o benefício assistencial de prestação continuada. *Revista do Curso de Direito da Universidade Braz Cubas*, v. 1, n. 2, 2017. p. 1-13.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 2, 2018. p. 668-681.

SOUSA, L. M. Educação Especial no Brasil: O que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. *R. Bibliomar*, v. 19, n. 1, p. 159-173, 2020.

SOUSA, L. T.; IRELAND, T. D. Políticas educacionais para as pessoas com deficiência - uma análise com base em documentos nacionais e internacionais. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 1, p. 15, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: UNESCO, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 3. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>. Acesso em: 09 jul 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **PRAEC** - Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. 2020. Disponível em: <https://praec.ufla.br/>. Acesso em: 24 jul 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Sou ciência: o ódio às universidades públicas**. Disponível em: <https://souciencia.unifesp.br/opiniaio/o-odio-as-universidades-publicas>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

VENDRAMIN, C. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. IN: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS, 3., 2019, Campinas. *Anais...* [...]. Campinas: Unicamp, 2019, p. 16-25.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2012.



ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, 2011. p. 363-375.

## **ANEXOS**

### **ANEXO AA – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

I - Título do trabalho experimental: Políticas de Inclusão de pessoas com deficiência à luz de uma abordagem argumentativa: estudo de caso de uma universidade brasileira

Pesquisador(es) responsável(is): Georgina Amélia de Oliveira Dias, Gustavo Costa Souza

Cargo/Função: Discente PPGAP / Professor UFLA

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras – Departamento de Administração Pública

Telefone para contato: (35) 99123-6003

Local da coleta de dados: Entrevista pelo Google Meet, devido a pandemia do Covid-19.

#### II – OBJETIVOS

Esta pesquisa objetiva perceber como os alunos com deficiência avaliam as políticas de inclusão desenvolvidas pela universidade, apontando por meio de sua subjetividade como percebem todo o contexto político da inclusão bem como o papel da universidade dentro desse processo.

#### III – JUSTIFICATIVA

A realização desta pesquisa justifica, uma vez que necessita da integração entre a comunidade acadêmica, a sociedade e a família para que cada cidadão colabore na geração de políticas públicas integrativas. Ainda assim, surgem questões relacionadas à maneira como essas políticas são aplicadas, como ocorre o envolvimento da comunidade na questão da inclusão e quais são as ações que pretendem fazer da universidade um ambiente plural e inclusivo.

#### IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

AMOSTRA – Alunos devidamente matriculados e frequentes à universidade que auto se declararam pessoas com deficiência no ato de sua matrícula e são assistidos pela política pública de inclusão da universidade.

EXAMES – A entrevista será realizada com o aluno voluntariado por meio do Google Meet , sem a identificação do aluno, permanecendo este no anonimato, não sendo necessária a utilização de câmera para realização da entrevista. Somente a pesquisadora terá acesso às entrevistas que serão realizadas e após a análise dos dados, as entrevistas obtidas serão excluídas.

#### V - RISCOS ESPERADOS

A avaliação do risco da pesquisa MÍNIMO, pois as entrevistas serão desenvolvidas por meio das gravações das conversas sejam elas por Google Meet ou por telefone, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Cada participante poderá, a qualquer tempo, solicitar a sua retirada da pesquisa ou dos grupos de PA caso sintam-se desconfortáveis com qualquer situação. Para minimizar tal desconforto, nenhuma informação que possa identificar os participantes será divulgada sendo isso um compromisso ético da pesquisadora e demais

membros responsáveis pela pesquisa, garantido via assinatura no TCLE que será entregue aos participantes a cada etapa do estudo. Além disso, será garantido a todos os envolvidos, o acesso a todas as fases da pesquisa (garantido o anonimato dos participantes), podendo os mesmos, relerem a sua entrevista, solicitar cortes, acrescentar informações ou mesmo solicitar a sua retirada na íntegra durante o desenvolvimento da pesquisa. Cabe ainda ressaltar que os participantes da pesquisa não terão nenhum gasto. Caso haja danos materiais e financeiros ao participante causado diretamente pela pesquisa, haverá o ressarcimento devido pelo autor da pesquisa. Os participantes da pesquisa não terão nenhum gasto, porém; danos diretamente ligados à pesquisa serão de responsabilidades do pesquisador.

#### VI – BENEFÍCIOS

Este estudo contribuirá para gerar reflexões acerca da implementação de políticas eficientes de inclusão social dentro da universidade, e para desenvolver uma ferramenta para ações mais precisas diante das necessidades ali presentes.

#### VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

A qualquer momento o entrevistado pode solicitar a suspensão ou encerramento da entrevista.

#### VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome (legível) / RG

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-Reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável. Telefones de contato: (35) 99123-6003.*

## **ANEXO AB – Roteiro para Entrevistas**

### **I) Caracterização Pessoal:**

- Idade
- Gênero
- Curso
- Ano de ingresso na Universidade

### **II) Caracterização do objeto de pesquisa**

- Como foi sua trajetória escolar, até o momento? Descreva as principais ocorrências, facilidades, dificuldade, pontos fracos / pontos fortes.
- Me conte um pouco de sua deficiência.

### **III) Experiências vivenciadas na Universidade (Alunos)**

- Em sua perspectiva de inclusão, o que você considera mais significativo para que o aluno seja incluído em uma universidade?
- Como você caracteriza o seu acesso e permanência na Universidade? (Como foi seu ingresso?) (Você tem algum tipo de apoio especializado para condução de suas atividades? Como ele é?) (Você utiliza algum tipo de equipamento ou recurso para o desempenho de suas atividades acadêmicas?)
- Quais fatores interferem em seu acesso e/ou permanência na Universidade? (Descreva)
- De que forma a política de inclusão para pessoas com deficiência pode ampliar a sua reflexão e melhorar as práticas institucionais no que tange a realidade vivida na educação superior?
- Você teria alguma contribuição / sugestão para a melhoria da política pública de inclusão na instituição?
- Gostaria de acrescentar algo? Destacar algum ponto?