

NATHÁLIA DIAS PEREIRA ALVES OLIVEIRA

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA INCLUSIVA DE
DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO E PERCEPÇÕES
NO ÂMBITO INSTITUCIONAL, ESTUDANTIL E FAMILIAR**

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

Orientadora: Maria das Dores S. de Loreto

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

T

O48a
2021

Oliveira, Nathália Dias Pereira Alves, 1985-
Análise do desenvolvimento da política inclusiva de
deficientes no ensino superior : caracterização e percepções no
âmbito institucional, estudantil e da rede familiar / Nathália Dias
Pereira Alves Oliveira. – Viçosa, MG, 2021.
237 f. : il. ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Maria das Dores Saraiva de Loreto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Pessoas com deficiência - Educação (Superior).
2. Educação inclusiva. 3. Inclusão escolar. 4. Universidade
Federal de Viçosa. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Economia Doméstica. Programa de
Pós-Graduação em Economia Doméstica. II. Título.

CDD 22. ed. 371.9098151

NATHÁLIA DIAS PEREIRA ALVES OLIVEIRA


**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA INCLUSIVA DE
DEFICIENTES NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO E PERCEPÇÕES
NO ÂMBITO INSTITUCIONAL, ESTUDANTIL E FAMILIAR**

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

APROVADA: 22 de fevereiro de 2021.

Assentimento:


Nathália Dias Pereira Alves Oliveira
Autora


Maria das Dores Saraiva de Loreto
Orientadora

*Aos meus amados filhos **Carlos Augusto** e
Luís Felipe, luz da minha vida!*
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Todo trabalho é fruto de um esforço **coletivo!** Através deste reconhecimento percebo quantas pessoas estiveram envolvidas direta e indiretamente neste trabalho, sendo algumas aqui lembradas.

Em primeiro lugar e sendo o mais importante, agradeço à Deus, autor do meu destino e companheiro incansável de todos os momentos, sem Ele nada é possível.

Aos meus dois maiores motivos de seguir sempre em frente: meus filhos Carlos Augusto e Luís Felipe! Obrigada por compreender as minhas ausências na hora de dormir e também em muitos passeios de fins de semana! Nem sei o quanto eu os amo, mas é muito!!!

Ao esposo e companheiro de vida Éderson, pelo amor, apoio incondicional, parceria, paciência e compartilhamento dos momentos alegres e de angústias da trajetória acadêmica, sendo sempre meu porto seguro.

Toda gratidão também aos meus pais Rita e Pedro, que, mesmo com todas as adversidades já vivenciadas nessa vida, nunca desistiram de caminhar em busca de um futuro melhor para a nossa família.

Ao meu tio Paulinho, que, mesmo não estando ao meu lado em todos os momentos, sempre será lembrado em qualquer conquista, pois foi a partir dele que tudo começou.

Um agradecimento mais que especial a minha orientadora Maria das Dores Saraiva de Loreto, que acreditou e confiou em mim, que me ensinou a ser uma pesquisadora e que me orgulha por tamanha sabedoria e generosidade.

A minha querida e grande... grande... grande amiga Viviani, que sempre me incentivou e que nunca me deixou desistir. Obrigada por acreditar em mim Vivi!

Ao grande amigo Renato, que por tantas vezes me aconselhou e auxiliou, independente de qual era o dia da semana e a hora! Várias vezes era depois das duas horas da manhã, mas ele sempre estava ali.

À Dani, amiga querida que a Divisão de Saúde me deu, pessoa iluminada que Deus colocou em minha vida e que muito me ajudou na elaboração do projeto de pesquisa e que sempre, com suas palavras doces e suas orações, me incentivou.

À Universidade Federal de Viçosa, local que me orgulho de trabalhar e que provém parte do sustento de minha família, agradeço por me permitir realizar tantos sonhos e dentre eles o desenvolvimento deste trabalho lindo e sensível.

A todos os participantes desse trabalho, em especial aos estudantes e seus familiares, que além de contribuir para realização da pesquisa em si, me mostraram o quanto o ser humano pode e deve ser forte frente às adversidades impostas pela vida.

Ao Departamento de Economia Doméstica, pelo acolhimento, profissionalismo e competência dos servidores (administrativos e docentes).

À Divisão de Saúde, setor onde trabalho e a partir de onde fui despertada para pesquisar sobre essa temática.

A todos os colegas da turma da pós-graduação do PPGED do ano de 2019, e em especial aos queridos amigos Wendel, Deysy, Theresa e Wellington. Obrigada por dividir comigo os momentos bons e também os difíceis.

À banca examinadora, por honrar-me com a presença de cada um na defesa deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos os citados e as demais pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste sonho, **minha imensa gratidão!**

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2005, p.26).

RESUMO

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2021. **Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar.** Orientadora: Maria das Dores Saraiva de Loreto.

Historicamente, a diferença entre as pessoas nunca foi bem aceita em função dos “padrões” de perfeição impostos pela sociedade, fazendo com que houvesse uma segregação daquelas pessoas não consideradas aptas a utilizar de recursos disponíveis no dia a dia da sociedade. Com o passar dos anos, essa ideia foi excluindo pessoas e grupos considerados “imperfeitos” devido às limitações físicas, de comunicação ou geradas por algum transtorno ou doença. Com isso, as injustiças e, conseqüentemente, as desigualdades sociais foram surgindo, sendo as pessoas com deficiência privadas, dentre outros direitos, do acesso à educação. Na perspectiva de reparar essa limitação da sociedade têm surgido políticas inclusivas, que se propõem a ampliar o acesso às oportunidades sociais, como o ensino superior. Diante do exposto buscou-se verificar de que forma as características e condições da política de inclusão de deficientes da Universidade Federal de Viçosa/MG, bem como a rede de apoio familiar influenciam o acesso e permanência dos alunos com deficiência. Metodologicamente, a pesquisa, de natureza quali-quantitativa, teve como marco teórico-conceitual a Teoria da Rede Social, debatida por Sluzki (2006) e por Portugal (2006). A unidade empírica de análise foi a Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa/MG, que aderiu ao Sistema Unificado de Seleção e à política de inclusão de deficientes. O público envolvido na pesquisa compreendeu os executores institucionais da legislação, os estudantes que ingressaram pela cota de deficientes, além da rede familiar. Dentre as técnicas de coleta de dados, foi feito uso da pesquisa bibliográfica, documental, questionários, entrevista semiestruturada e narrativas, cujos dados foram analisados pela Estatística Descritiva além de Análise de Conteúdo e Análise Lexical. Os resultados evidenciaram as diversas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, em função da deficiência, para conseguir alcançar a adaptação, representando a família, principalmente a mãe, o principal apoio da rede familiar; enquanto a UFV significa a vitória para a redução da dependência do deficiente. Concluiu-se que a política de inclusão de deficientes no ensino superior vem desempenhando seu papel de ofertar a possibilidade de acesso aos estudantes, existindo um significativo esforço tanto da esfera institucional quanto da rede familiar para efetivar a permanência estudantil, no âmbito universitário.

Palavras-Chave: Deficiência. Política de Inclusão. Família.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February 2021. **Analysis of the Development of the Inclusive Policy for the Disabled in Higher Education: Characterization and Perceptions at the Institutional, Student and Family Levels.** Adviser: Maria das Dores Saraiva de Loreto.

Historically, the difference between people has never been well accepted due to the “standards” of perfection imposed by society, causing a segregation of those people who are not considered able to use resources available in society's day-to-day. Over the years, this idea has been excluding people and groups considered "imperfect" due to physical, communication or generated by some disorder or disease. As a result, injustices and, consequently, social inequalities have arisen, with people with disabilities being private, among other resources, access to education. In the perspective of repairing this limitation in society, inclusive policies have emerged, which aim to expand access to social opportunities, such as higher education. Given the above, we sought to verify how the characteristics and conditions of the inclusion policy for the disabled at the Federal University of Viçosa / MG, as well as the family support network influence the access and permanence of students with disabilities. Methodologically, the research, of a qualitative nature, had the Social Network Theory as a theoretical and conceptual framework, discussed by Sluzki (2006) and Portugal (2006). The empirical unit of analysis was the Federal University of Viçosa, campus of Viçosa/MG, which adhered to the Unified Selection System, and the inclusion policy for the disabled. The public involved in the research comprised the institutional enforcers of the legislation, the students who joined the quota for the disabled, in addition to the family network. Among the data collection techniques, bibliographic, documentary research, questionnaires, semi-structured interviews and narrative interviews were used, whose data were analyzed by Descriptive Statistics in addition to Content Analysis and Lexical Analysis. The results showed the various difficulties faced by students, due to their disability, to achieve adaptation, representing the family, mainly the mother, the main support of the family network; while UFV means victory for reducing the dependency of the disabled. It was concluded that the policy of inclusion of disabled people in higher education has been playing its role in offering the possibility of access to students, with a significant effort both in the institutional sphere and in the family network to effect student permanence, in the university scope.

Keywords: Disability. Inclusion Policy. Family.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AE	Agente Executor
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCB	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCE	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEPE	Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUNI	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa
CONSU	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
COVID-19	Corona Vírus Disease - 2019
CRA	Coefficiente de Rendimento Acumulado
Crosstabs	Tabela de Referência Cruzada
DRE	Diretoria de Registro Escolar
DSA	Divisão de Saúde
DVP	Divisão Psicossocial
EAD	Ensino à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRaMuTeQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Testes et Questionnaires.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LR	Likelihood ratio
LUVE	Liga Universitária Acadêmica

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MMR	Mapa Mínimo de Rede
MMRD	Mapa Mínimo de Relações da Pessoa com Deficiência
MUNIC	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
NBR	Normas Brasileira Técnica
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização das Nações Unidas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PSPP	Program for the Analysis of Sampled Data
REUNI	Reestruturação e Expansão da Universidades Federais
Scielo	Scientific Eletronic Library Online
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UPI	Unidade de Políticas Inclusivas
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

	Página
FIGURA 1- Mapa mínimo de relações sociais da pessoa com deficiência (MMRD).....	41
Artigo 4	
FIGURA 1- Grafo de similitude representativo do conteúdo das redes sociais.....	179
Artigo 5	
FIGURA 1- Nuvem de palavras representativa do corpus textual pesquisado.....	191

LISTA DE QUADROS

	Página
QUADRO 1- Operacionalização do conceito de rede social.....	40
QUADRO 2- Propriedades dos laços.....	42
QUADRO 3- Principais conceitos utilizados na proposta de pesquisa.....	43
QUADRO 4- Matriz metodológica da pesquisa.....	47
Artigo 1	
QUADRO 1- Descrição dos agentes executores, UFV, Viçosa/MG	67
Artigo 2	
QUADRO 1- Classificação das causas de evasão em cursos superiores.....	104
Artigo 3	
QUADRO 1- Áreas estratégicas do PNAES.....	122
QUADRO 2- Tipologias das barreiras, suas descrições e causas de surgimento.....	125
QUADRO 3- Tipologias de deficiência.....	127
QUADRO 4- Modalidades de reserva de vagas para deficientes	130
QUADRO 5- Dicotomização da escala Likert.....	131
Artigo 4	
QUADRO 1- Descrição das características estruturais, funções e os atributos da rede social de apoio.....	155
QUADRO 2- Descrição dos participantes.....	159

QUADRO 3- Características estruturais/forma da rede social de apoio do estudante deficiente (QUEM?)	161
---	-----

QUADRO 4- Características das funções/conteúdo da rede social de apoio do estudante deficiente (O QUÊ?)	168
---	-----

QUADRO 5- Características dos atributos/normas da rede social de apoio do estudante deficiente (COMO?)	174
--	-----

Artigo 5

QUADRO 1- Descrição dos participantes.....	190
--	-----

QUADRO 2- As categorias de análise e sua relação com o conteúdo das entrevistas.....	192
--	-----

LISTA DE TABELAS

Página

Artigo 2

TABELA 1- Evasão de Estudantes com deficiência na UFV – Campus Viçosa.....108

Artigo 3

TABELA 1- Perfil dos estudantes deficientes cotistas ingressantes em 2018 e 2019, UFV, Viçosa, Minas Gerais.....131

TABELA 2- Perfil dos estudantes deficientes cotistas ingressantes em 2018 e 2019, UFV, Viçosa, Minas Gerais – Demais dados.....134

TABELA 3- Percepção dos estudantes frente à política inclusiva e barreiras à sua permanência na UFV, Viçosa-MG, 2020.....136

SUMÁRIO

Página

1- ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: CONTEXTUALIZAÇÃO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	20
1.1- Contextualização e Justificativa.....	20
1.2- Problema	23
1.2.1- Contextualização do problema.....	23
1.2.2- Delimitação do problema	24
1.3- Objetivos.....	26
1.3.1- Geral.....	26
1.3.2- Específicos	27
2- ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	28
3- REVISÃO DA LITERATURA	29
3.1- Da deficiência à educação inclusiva no Brasil.....	29
3.2- As legislações que amparam a pessoa com deficiência	31
3.2.1- Legislações gerais sobre deficiência	31
3.2.2- As legislações de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da educação .	33
3.2.3- A adesão da UFV ao SiSU e o processo de inclusão da pessoa com deficiência	34
3.3- As barreiras para a inclusão da pessoa com deficiência	35
3.4- A rede social de apoio.....	36
3.4.1- A rede de apoio familiar da pessoa com deficiência.....	37
4- MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL	39
4.1- Quadro de síntese conceitual da proposta de pesquisa	43
5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
5.1- Tipo de pesquisa	44
5.2- População e amostra	46
5.3- Matriz metodológica	47
5.4- Procedimentos de análise de dados.....	51
5.4.1- Análise bibliográfica e documental.....	51
5.4.2- Análise de conteúdo e lexical.....	51
5.4.3- Análise estatística descritiva	52
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ARTIGO 1	59

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG: O DISCURSO E SUA PRÁTICA NA VISÃO DOS AGENTES EXECUTORES	59
THE POLICY FOR THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF VIÇOSA / MG: THE SPEECH AND ITS PRACTICE IN THE VIEW OF EXECUTING AGENTS	59
1- INTRODUÇÃO.....	60
2- REVISÃO DE LITERATURA	62
2.1- As políticas públicas voltadas para o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.....	62
3- METODOLOGIA.....	65
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	66
4.1- Caracterização dos agentes executores e seus papéis frente à política de cotas para deficientes na Universidade Federal de Viçosa	66
4.2- O processo de adesão e implementação da política de cotas para deficientes na Universidade Federal de Viçosa.....	72
4.3- A estrutura institucional disponibilizada aos estudantes que ingressaram pela política de cotas para deficientes.....	78
4.4- Pontos fortes e fracos da política de cotas para deficientes após sua implementação.....	81
4.5- As dificuldades institucionais vivenciadas após implementação da política de cotas para deficientes.....	85
4.6- Perspectivas futuras e sugestões de melhorias para a política de cotas de deficientes na instituição	87
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ARTIGO 2	100
O PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG	100
THE PROCESS OF EVASION OF DISABLED STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF VIÇOSA / MG	100
1- INTRODUÇÃO.....	100
2- REVISÃO DE LITERATURA	102
2.1- Aspectos conceituais de evasão nas pesquisas nacionais	102
2.2- Situações de evasão na Universidade Federal de Viçosa.....	104
3- METODOLOGIA.....	106
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	107
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ARTIGO 3	119
PERFIL ESTUDANTIL E BARREIRAS À PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE	119
STUDENT PROFILE AND BARRIERS TO THE STAY OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE UNIVERSITY	119
1- INTRODUÇÃO.....	120
2- REVISÃO DE LITERATURA	121
2.1- A assistência estudantil como instrumento para a redução das barreiras e garantia da permanência	121
3- METODOLOGIA.....	126
4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	131
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
ARTIGO 4	151
O MAPEAMENTO E A COMPOSIÇÃO MORFOLÓGICA DA REDE SOCIAL DE APOIO DO ESTUDANTE DEFICIENTE NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	151
MAPPING AND THE MORPHOLOGICAL COMPOSITION OF THE SOCIAL NETWORK OF SUPPORT FOR DISABLED STUDENTS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT	151
1- INTRODUÇÃO.....	152
2- REVISÃO DE LITERATURA	153
2.1- A rede social de apoio da pessoa com deficiência.....	153
2.2- A estrutura mínima do mapa da rede social de apoio e sua morfologia	154
3- METODOLOGIA.....	156
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	158
4.1- Tipo de deficiência e a caracterização dos participantes	158
4.2- A percepção dos participantes acerca da importância da rede social de apoio, suas características estruturais, de funções e de atributos da rede social de apoio	159
4.2.1- A percepção do estudante deficiente com relação a importância da rede social de apoio	159
4.2.2- Características estruturais/formas (QUEM?)	160
4.2.3- Características das funções/conteúdo (O QUÊ?)	167
4.2.3- Características dos atributos/normas (COMO?)	174
4.3- A análise de similitude do conteúdo das redes	179
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	180

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181
ARTIGO 5	185
PERCEPÇÕES DA REDE FAMILIAR SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DO ESTUDANTE DEFICIENTE INTEGRANTE DO ENSINO SUPERIOR.....	185
PERCEPTIONS OF THE FAMILY NETWORK ON THE LIFE PATH OF THE DISABLED STUDENT INTEGRATING HIGHER EDUCATION.....	185
1- INTRODUÇÃO	186
2- REVISÃO DE LITERATURA	187
2.1- O papel da rede de apoio familiar da pessoa com deficiência	187
3- METODOLOGIA.....	188
3.1- Caracterização e técnicas de coleta e de análise dos dados da pesquisa.....	188
3.2- Participantes da pesquisa	190
4- RESULTADOS E DISCUSSÃO	191
4.1- A Nuvem de palavras.....	191
4.2- A análise de conteúdo das entrevistas de acordo com as categorias de análise.....	193
4.2.1- As Dificuldades.....	193
4.2.2- A Universidade Federal de Viçosa (UFV)	198
4.2.3- O Ato de conseguir.....	201
4.2.4- A família.....	203
4.2.5- A deficiência	206
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	208
7- CONCLUSÃO GERAL	212
APÊNDICES	216
<i>APÊNDICE 1</i> – Questionário eletrônico da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: ESTUDANTES).....	216
<i>APÊNDICE 2</i> – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: AGENTES EXECUTORES DA LEGISLAÇÃO NA UFV).....	221
<i>APÊNDICE 3</i> – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: ESTUDANTES).....	223
<i>APÊNDICE 3 (ADAPTADO)</i> – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior:	

Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: ESTUDANTES).....	225
APÊNDICE 4 – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: MEMBRO FAMILIAR DO ESTUDANTE)	228
APÊNDICE 5 – <i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (Estudantes)</i>	230
APÊNDICE 6 – <i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (Executores da Política de Inclusão na UFV)</i>	232
APÊNDICE 7 – <i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (Estudantes)</i>	234
APÊNDICE 8 – <i>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (Familiar do estudante)</i>	236

1- ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: Contextualização, Problematização e Justificativa

1.1- Contextualização e Justificativa

Durante muitos anos, por falta de conhecimento e por considerar os diversos tipos de deficiência uma doença, a sociedade discriminou e excluiu as pessoas que possuíam alguma limitação. Devido a este fato, a grande maioria desses excluídos não podia gozar de seus direitos enquanto cidadãos; dentre esses, destaca-se o acesso à educação. Para reparar este erro estrutural e promover o desenvolvimento e a independência das pessoas com deficiência, foram criadas, nos últimos anos, políticas públicas de inclusão em diversas áreas. Na educação, por exemplo, o grande avanço foi a criação da política de inclusão de deficientes no ensino superior, embora estejam sendo observadas muitas dificuldades no desenvolvimento das ações.

O ingresso, permanência e conclusão em um curso de nível superior por uma pessoa com deficiência dependem de condições que favoreçam a sua inclusão social. Isto só é possível a partir da modificação de toda a sociedade, que deve ser capaz de acolher a diversidade humana, dando assim a oportunidade para que todas as pessoas tenham seus direitos garantidos e respeitados e possam exercer a sua cidadania com dignidade e desenvolver seu pleno potencial. Para Sasaki (1999), a inclusão social é um processo em que a sociedade se adapta para poder incluir, em seus diversos sistemas sociais, as pessoas com necessidades especiais e, concomitantemente, essas se preparam para assumir seus papéis dentro da sociedade.

Nesta perspectiva, educação inclusiva significa dar a todos os indivíduos direitos de poderem estudar em escolas e classes regulares preparadas e adaptadas para receber a diversidade de limitações. A convivência de uma pessoa que possui deficiência com outras sem deficiência proporciona, à primeira, condições para seu maior desenvolvimento, e as mudanças metodológicas e organizativas devem atender aos alunos com e sem dificuldades (BRIANT; OLIVER, 2012, MIRANDA; FILHO, 2012).

As leis e decretos foram editados com a finalidade de permitir que pessoas com deficiência tenham o direito à educação, com equidade e dignidade. Dessa forma, para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania, foi criada a lei 13.146/2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência

De acordo com a referida lei, o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, de forma a promover o máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos indivíduos, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Para isso, o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo, as condições de acesso e permanência, a participação e a aprendizagem em igualdade de oportunidades, o projeto pedagógico, a oferta de educação bilíngue (aprendizado da Língua sinalizada, utilizada na comunicação com a pessoa que é deficiente auditivo), as medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, a formação e disponibilização de professores, o acesso ao apoio escolar, às edificações do ambiente, às atividades recreativas, de lazer e esportivas, dentre outras questões (BRASIL, 2015).

Outra grande conquista e avanço, em termos de legislação, é a recente criação da lei nº 13.409, de dezembro de 2016, que estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

A lei nº 13.409/2016 foi editada para alterar os artigos 3º, 5º e 7º da lei nº 12.711/2012, que não discorria acerca da inclusão da modalidade para candidatos com deficiência; da reserva de vagas nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino; e do prazo para revisão do programa proposto, respectivamente (BRASIL, 2016).

O artigo 1º da lei nº 12.711/2012 estabelece que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas nas instituições federais de ensino superior, sejam preenchidas por turno e curso, por estudantes oriundos de escolas públicas (BRASIL, 2012).

No que tange à reserva de vagas, dentro das modalidades de raça e deficiência, a lei nº 13.409/2016, em seu artigo 3º, por sua vez, estabelece que:

em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o artigo 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Devido ao processo de crescimento do número de pessoas com deficiência, que demandam de apoio e orientação, que se matricularam nos cursos de graduação da

Universidade Federal de Viçosa (UFV), nos últimos 10 anos, e à implementação da política de cotas para deficientes no ensino superior, que estabelece uma perspectiva maior de aumento desse público, foi criada, em 2014, na instituição, a Subcomissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão. Essa subcomissão visa ofertar o atendimento educacional especializado, por meio da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI), com a finalidade de promover a política pública de inclusão no meio acadêmico. Rua (2009) define política pública como a formulação de propostas, tomadas de decisões e implementação de ações estratégicas, com foco em temas que afetam a coletividade, como é o caso da inclusão de deficientes na educação regular.

Baseado no exposto, visando eliminar barreiras e acompanhar o desenvolvimento da política de inclusão institucional, o objetivo da UPI é apoiar e orientar no processo de inclusão na UFV, oferecendo atendimentos especializados a estudantes com deficiências, como baixa visão, cegueira, surdez, dislexia, déficit de atenção, autismo, discalculia e outras condições.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão dá origem a mudanças no panorama educacional, pois a mesma não se limita em apoiar apenas os alunos portadores de algum tipo de deficiência, mas também auxilia aos demais envolvidos no processo de aprendizagem escolar; desde professores, alunos e pessoal administrativo buscando, assim, sucesso na corrente educativa, em um contexto geral.

Além do apoio institucional necessário para a permanência do estudante na cidade de Viçosa, são necessários outros auxílios, que podem ser caracterizados como uma rede social de apoio pessoal ao deficiente e que visam dar suporte ao referido aluno, desde seu ingresso no curso de graduação até a sua formação no ensino superior. Sluzki (2010, p.41) afirma que essa rede social de apoio é caracterizada como “a soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade”.

Para Sarti (2015, p. 44), o vínculo entre pais e filhos estabelece o único grupo em que as obrigações são dadas, que não se escolhem. Dessa forma, a família é um dos componentes da rede social de maior importância e influência sobre o deficiente e suas decisões. As demais relações podem ser seletivas, dependendo de como são estabelecidas as obrigações mútuas dentro da rede de sociabilidade, como citado por Woortmann (1987).

Neste contexto, justifica-se a proposta desta pesquisa, que buscou explorar o tema da inclusão e a importância do acesso e da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. Neste trabalho, são apresentados a trajetória e os fatos que

resultaram no objeto de estudo, especificamente a inserção dos deficientes na UFV, por meio da caracterização da política de inclusão educativa e da verificação das percepções dos agentes executores, dos estudantes e de seus familiares, baseado no desenvolvimento da política de inclusão dessa universidade. Além desses aspectos, buscou-se, também, saber como “funciona” a representação das famílias sobre a trajetória de vida do público estudantil entrevistado, com ênfase na fase de acesso e permanência no ambiente universitário.

Por fim, almejou-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possibilitassem a aproximação da sociedade ao campo da educação inclusiva, demonstrando os desafios para implementação e desenvolvimento da política de inclusão no ensino superior e as formas de superá-los.

1.2- Problema

1.2.1- Contextualização do problema

Com base na análise do histórico do processo de construção e desenvolvimento da sociedade, observou-se que a diferença entre seres humanos nunca foi bem aceita, pois as pessoas sempre criaram padrões de perfeição e, baseadas neles, decidiam quem estaria apto ou não para utilizar os diversos recursos existentes no dia a dia das comunidades. No decorrer dos anos, essa ideia foi gerando a exclusão de pessoas e/ou grupos que não se encaixavam naquilo que a maioria considerava “perfeito”, ou seja, quem apresentasse algum tipo de limitação física, de comunicação ou gerada por algum transtorno ou doença era excluído. Conseqüentemente, surgiram as injustiças e desigualdades sociais, o que contribuiu para que essas pessoas e/ou grupos ficassem em situação de desvantagem no quesito oportunidades. Esse tratamento desigual dado às pessoas consideradas “imperfeitas” era justificado de forma simplista, baseando-se nas supostas identidades deficientes e inferiores desse grupo (VLACHOU; PAPANANOU, 2015), ou seja, o fato de a pessoa apresentar uma deficiência já era o suficiente para que ela fosse tratada de forma desigual na sociedade, sem ao menos haver a oportunização de que ela mostrasse seu potencial independente de sua limitação.

Neste contexto, encaixam-se as pessoas com deficiência, que foram privadas de um recurso, que poderia proporcionar-lhes muitas chances para superação de suas limitações, como é o caso do acesso à educação. De acordo com Freire (1967), a educação proporciona ao ser humano a liberdade, pois ao ser desafiado por sua realidade, ele transforma o seu conhecimento em ações e cria e recria seus atos e, com isso, toma

decisões, ou seja, permite ao indivíduo adquirir capacidades e habilidades para dinamizar seu mundo, dominar sua realidade e determinar sua forma de participação e seu papel na sociedade.

Com a finalidade de reparar esse erro estrutural da sociedade, que sempre discriminou e inabilitou pessoas com deficiências, foi que, nas últimas duas décadas, surgiram políticas inclusivas em diversas áreas, dentre elas, na educação, por meio da ampliação e acesso ao ensino regular. Com relação ao ensino superior, neste aspecto, destaca-se a lei 13.409, de dezembro de 2016, que garante a reserva de vagas nas instituições federais para pessoas com deficiência (BRASIL, 2016). Contudo, não basta existir as legislações que estabeleçam esse direito, é preciso que essas leis se materializem num ensino de qualidade, que ofereça formas de seleção, ingresso e permanência até a conclusão dos cursos, atendendo a cada tipo de deficiência.

As principais barreiras encontradas no processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiência na educação estão ligadas às fragilidades das legislações, às deficiências estruturais e relacionais e às limitações da rede familiar no processo de acesso e permanência das pessoas com deficiência. Segundo Buchner et al. (2015), a rede familiar, principalmente os pais, pode ser definida como uma das formas mais recorridas de capital social, já que existe ali uma confiança e reciprocidade mútua. Diante do exposto e após reflexões, foi elaborada a seguinte questão-problema: De que forma as características e condições da política de inclusão de deficientes da UFV, bem como sua rede de apoio familiar influenciam na trajetória de vida do deficiente e, em especial, em seu acesso e permanência no ambiente universitário?

1.2.2- Delimitação do problema

A Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV) está situada na cidade mineira de Viçosa. O município possui área territorial de 299,4 km² e fica a 227 km da capital, Belo Horizonte. Segundo estimativa realizada pelo IBGE, no ano de 2017, a população permanente do município era de aproximadamente 78.381 habitantes, sendo a população flutuante superior a 20.000 habitantes (UFV, 2018c).

O ensino, a pesquisa e a extensão dessa universidade são reconhecidas nacionalmente e internacionalmente, atraindo estudantes de diversas regiões do país e também do mundo, oriundos dos mais diversos contextos culturais e socioeconômicos, o que evidencia o caráter plural, inclusivo e acolhedor desta Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), no cenário nacional e internacional. Segundo dados oficiais, no ano de

2017, a instituição possuía 11.367 alunos matriculados nos 46 cursos de graduação, apenas no campus de Viçosa (UFV, 2018b).

Desde que o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi implementado nas IFES, no ano de 2010, as universidades vêm passando por grandes transformações oriundas de legislações, que apoiam esse novo sistema e, dentre elas, está a Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superiores das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

A UFV teve aprovado pelo seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), no ano de 2012, o termo de adesão 01/2012, que inseriu a instituição ao SiSU, embasado na Portaria Normativa, nº 21, do Ministério da Educação. Na busca por atender as demandas diversificadas que surgiram após a referida adesão, foi criada, em 2014, a Subcomissão Permanente de Acessibilidade e Inclusão da UFV para oferecer aos alunos que entravam na instituição, com alguma demanda específica, atendimento educacional especializado, buscando, desta forma, assegurar o acesso e a permanência desse público durante a graduação, proporcionando atendimento ao estudante que apresentasse algum tipo de necessidade, deficiência, transtorno ou doença, que exigisse cuidados diferenciados e que fossem comprovadas por relatório médico (UFV, 2016c).

O atendimento educacional especializado é realizado pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI), que conta com apoio de diversos setores da instituição, que tem como principais objetivos apoiar e orientar o processo de inclusão do estudante deficiente, propor soluções para a eliminação de barreiras e acompanhar o desenvolvimento da política de inclusão (UFV, 2016d).

No decorrer dos anos, o SiSU foi sendo readequado, de acordo com as alterações que foram ocorrendo na legislação, segmentando o processo de acesso às instituições, categorizando por grupos que se distinguem em escola pública, raça, renda e deficiência, além daquele grupo que não se enquadra em nenhuma categoria das cotas, sendo assim caracterizado como de ampla concorrência (VIÇOSA, 2019).

A partir do processo seletivo, que ocorreu no fim do ano de 2017, para entrada no início do ano de 2018, a instituição passou a receber por meio da política de cotas, em seus diversos cursos de graduação, estudantes com deficiência. As deficiências aceitas no processo de seleção estão em consonância com a Linha de Corte do Grupo de Washington, necessitando, assim, o candidato à referida vaga, ter impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Ou seja, essas condições são necessárias

para que a pessoa com deficiência se enquadre nas categorias discriminadas na Portaria nº 1.117, de 2018, do Ministério da Educação.

Pressupõe-se que o recebimento, por parte da instituição, de estudantes deficientes faz com que ocorram mudanças culturais, estruturais e sociais importantes dentro da instituição, bem como na rede de apoio familiar do referido estudante. Ou seja, em função dos estudos já realizados sobre o tema, como os de Sasaki (1999), Mantoan (2005), Portugal (2006), Sarti (2015) e Ferreira (2018), sustentou-se como hipótese que as características e condições da política de inclusão institucional e a rede de apoio familiar poderiam contribuir para o ingresso e a permanência do deficiente no ensino superior.

Diante do panorama apresentado, esta pesquisa buscou arrolar os dados dos estudantes deficientes da instituição, a partir da implementação da Lei de Cotas. Para tanto, foi necessário realizar um recorte temporal, tendo em vista que a lei foi sancionada no fim do ano de 2016, sendo considerados, portanto, os alunos que realizaram os processos seletivos nos anos de 2017 e 2018 e foram inseridos na UFV nos anos de 2018 e 2019, respectivamente. Além disto, foram adotados procedimentos de análise das legislações acerca do tema e a realização de entrevista com agentes institucionais responsáveis pela implementação e execução da legislação, buscando verificar as suas percepções acerca da política. Foram realizadas também a aplicação de questionário semiestruturado aos estudantes deficientes dos diversos cursos e, ainda, por meio de uma amostra, a realização de entrevistas ao estudante com deficiência e a algum membro da rede de apoio familiar, responsável pelo estudante com deficiência. Segundo Luna e Naiff (2015), considera-se família, num entendimento mais contemporâneo, é quem a pessoa define e cita como sendo, independentemente de se ter ou não laços sanguíneos ou de residirem no mesmo espaço físico.

1.3- Objetivos

1.3.1- Geral

Analisar o desenvolvimento da política pública de inclusão de deficientes no ensino superior, caracterizando o cenário político e a composição morfológica da rede social de apoio do estudante deficiente da UFV, bem como examinar as percepções do público envolvido, tanto os agentes executores, grupo estudantil e sua rede familiar.

1.3.2- Específicos

- ✓ Caracterizar a política de inclusão de deficientes na UFV, considerando a legislação vigente, as características e posicionamentos dos agentes executores;
- ✓ Apontar os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes deficientes da instituição;
- ✓ Identificar o perfil dos estudantes da UFV com deficiência e suas percepções sobre os problemas vivenciados no ambiente universitário, que limitam a sua permanência na universidade;
- ✓ Mapear a rede social de apoio do estudante com deficiência, delimitando sua morfologia;
- ✓ Examinar as percepções da rede familiar sobre a trajetória de vida do aluno com deficiência até seu acesso ao ensino superior.

2- ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A partir da delimitação dos objetivos específicos, estruturou-se a dissertação em cinco artigos, sendo eles:

Artigo 1: A política de inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal de Viçosa/MG: O discurso e sua prática na visão dos agentes executores.

Artigo 2: O processo de evasão de estudantes deficientes na educação superior: O caso da Universidade Federal de Viçosa/MG.

Artigo 3: Perfil estudantil e barreiras à permanência da pessoa com deficiência na universidade.

Artigo 4: O mapeamento e a composição morfológica da rede social de apoio do estudante deficiente no ambiente universitário.

Artigo 5: Percepções da rede familiar sobre a trajetória de vida do estudante deficiente integrante do ensino superior.

3- REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura propôs abordar os seguintes temas: Percurso da deficiência à educação inclusiva no Brasil; As legislações que amparam a pessoa com deficiência no âmbito nacional e educacional; A adesão da UFV ao SiSU e o processo de inclusão da pessoa com deficiência; As barreiras para a inclusão da pessoa com deficiência; A rede social de apoio; e a Rede de apoio familiar da pessoa com deficiência.

3.1- Da deficiência à educação inclusiva no Brasil

Desde os primórdios, a sociedade discriminou as pessoas com deficiência e as privou de seus direitos enquanto cidadãos, deixando de atender às suas necessidades para desenvolvimento e independência individual. O desconhecimento por parte da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema; assim, indivíduos com deficiência são transformados em seres incapazes, indefesos, sem direitos e, em segundo lugar, nos planos e ordem das prioridades (MACIEL, 2000).

A concepção de deficiência foi baseada no modelo médico que, segundo Christmann, Souza e Pavão (2019), tem relação com os diversos estudos realizados ao longo dos anos, para compreender as origens e consequências das diversas deficiências para o organismo humano, pautado na concepção de normalidade. Com o passar dos anos, a perspectiva da deficiência modificou-se, sendo acrescentados os modelos social e de infraestrutura. A partir desse ponto de vista, Diniz (2007) descreve que a deficiência é resultante do ambiente social hostil à diversidade física, ou seja, pressupõe-se que a infraestrutura social é que cria a deficiência, sendo responsável pela segregação da pessoa com limitações, uma vez que não oferece condições para que os indivíduos que apresentam características fora daquelas consideradas “padrões” se desenvolvam e desfrutem dos seus direitos de cidadãos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2012), a estrutura social pode ser modificada com a finalidade de oferecer melhores condições às pessoas com deficiência e tais mudanças podem ser implementadas a partir de legislações e políticas públicas voltadas para este público, buscando promover a acessibilidade ao ambiente, transportes adequados, sinalização para aqueles que têm dificuldades sensoriais, oferta de acesso à saúde e educação e maiores oportunidades de trabalho e emprego. Destaca-se que esse último depende de políticas públicas na área da educação, que promovam a inclusão e

garantam condições para acesso, ingresso, permanência e conclusão do curso por essas pessoas deficientes nas instituições de ensino superior.

Historicamente, as pessoas com deficiência sempre foram atendidas por soluções segregacionistas, tais como abrigos e escolas especiais, que focavam apenas nas incapacidades, atendendo, de forma não muito eficaz, pequena proporção de pessoas vulneráveis, fazendo com que esses indivíduos fossem isolados de suas famílias/comunidades, privando-os do estímulo para se desenvolverem nos diversos ambientes sociais (OMS, 2012).

A educação inclusiva só surgiu a partir do momento em que se percebeu que alunos pertencentes a minorias sociais não estavam presentes nas escolas e nas salas de aula regulares. A luta pela sua implementação ganhou força na década de 1990 em muitos países. Assim, legislações específicas passaram a exigir a inclusão, no sistema educacional, de crianças com deficiências, e este direito também se ampliou no ensino superior; embora, observa-se que apenas uma pequena parte dos objetivos propostos esteja sendo cumprida (OMS, 2012, MIRANDA; FILHO, 2012).

Considerando a etimologia das palavras e a explicação de seus significados por meio da análise dos elementos que as constituem, buscou-se tratar o tema inclusão, partindo da discussão de Voivodic (2007), ao afirmar que o referido termo possui vários significados e, dentre eles, o de integração, significando “incorporação de um elemento num conjunto”; ou seja, refere-se ao “ato ou efeito de incluir” (AURÉLIO, 2002).

Com relação ao processo de integração, pode-se afirmar que ele se iniciou em 1960, limitando-se às pessoas com deficiência, buscando destacar as diferenças e, no contexto educacional, segundo Ferreira (2018), baseava-se em adaptações realizadas pelos estudantes deficientes às escolas/universidades e não o contrário.

Já o processo de inclusão foi iniciado nos anos de 1990, tendo como propósito apresentar as diferenças existentes como condição humana, de forma a apontar as potencialidades de cada indivíduo (FERREIRA, 2018). A inclusão no contexto acadêmico baseia-se em oportunidades equitativas, tendo as instituições de ensino a necessidade de adaptar-se às demandas dos estudantes com deficiência (SASSAKI, 1999).

A declaração de Salamanca, produzida em 1994, na Conferência Mundial de Educação sobre Necessidades Especiais, ocorrida na Espanha, encorajou os governos a construir sistemas educacionais que respondessem às diversas necessidades, de modo que todos os alunos pudessem ter acesso a escolas regulares. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determinou que é de responsabilidade

do poder público a matrícula preferencial de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Já o decreto 3.298/99 estabeleceu que entidades da Administração Direta e Indireta devem dar tratamento adequado e prioritários à matrícula de pessoas com deficiência no ensino regular, proporcionando a inclusão em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

Um dos grandes avanços nessa área foi a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, editado pela lei 13.146/2015, que assegura e promove condições de igualdade, no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã. O capítulo IV dessa lei determina que é dever do Estado, família e comunidade assegurar o direito à educação de qualidade à pessoa com deficiência. Essa lei contempla também que os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos superiores devem oferecer atendimento prioritário, disponibilização de formulários de inscrição, que contenham campos para que a pessoa com deficiência descreva a sua necessidade; provas em formatos acessíveis e tradução se necessário; dilação de tempo e adoção de critérios para avaliação das provas específicos (BRASIL, 2015).

Com a finalidade de fortalecer a inclusão, especificamente de pessoas com deficiência, foi sancionada, no ano de 2016, a lei 13.409, que garante um percentual de vagas para pessoas com deficiência, sendo este, no mínimo, igual à proporção respectiva para a cota de pretos, pardos, indígenas (BRASIL, 2016).

Deste modo, como pontua Mantoan (2001), a educação inclusiva implica, então, em identificar e remover barreiras de todos os tipos, permitindo que todos os alunos, deficientes ou não, possam participar e progredir em cenários comuns. Considera-se que isso pode ser alcançado por meio do processo de se refazer a educação, conforme novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias educacionais.

3.2- As legislações que amparam a pessoa com deficiência

3.2.1- Legislações gerais sobre deficiência

Os direitos conquistados pela pessoa com deficiência são oriundos de um processo que se iniciou há mais de dois séculos, tendo como destaque o século XIX, caracterizado como o iluminismo, que ascendeu a preocupação humanitária em relação aos deficientes e a busca pela criação de locais para atendê-los (SOUZA et al., 2013).

Como resultado de muitas lutas ao longo do tempo, foram criadas legislações que têm como objetivo amparar os direitos dos deficientes. No século XX, destaca-se a

proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, que afirma que os direitos humanos são inerentes a todos os seres humanos, não podendo haver distinção entre raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição (ONU, 2019).

No ano de 1988, com a aprovação da “constituição cidadã”, foi instituído no país um Estado Democrático, designado a garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Tais garantias eram dadas a todas as pessoas que, segundo a lei, são iguais e sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

Em 1989, por meio da Lei 7.853, foi instituído o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e foram estabelecidas as competências da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - (CORDE), além de disciplinar a atuação do Ministério Público, definir os crimes acerca do tema, entre outras providências (BRASIL, 1989).

A Lei 10.048, criada no ano de 2000, teve como foco a concessão de atendimento prioritário a determinados grupos de pessoas. Nos termos do artigo 1º da lei, está descrito que “as pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário” (BRASIL, 2000a). Essa lei, juntamente com a Lei 10.098, também do ano de 2000, trata especificamente do estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas deficientes ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000b), regulamentadas pelo Decreto nº 5.296, do ano de 2004 (CNMP, 2014).

Por meio do Decreto 7.612 de 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, denominado “Plano Viver sem Limite”. Esse plano teve como finalidade a promoção de programas e ações, buscando articular e integrar políticas, visando o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, de acordo com o que preconiza a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2011b).

Após percorrer diversos caminhos, que eram permeados por avanços e retrocessos, em termos dos decretos e leis, regulações e ajustes legais nos instrumentos jurídicos, foi instituída, no ano de 2015, a Lei 13.146, que se trata da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A instituição dessa lei

sagrou-se como o ápice das conquistas legais para as pessoas com deficiência. Ela objetiva assegurar e promover, de forma igualitária, os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, buscando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

De forma geral, as leis são indispensáveis à sociedade, pois elas garantem a segurança e a tranquilidade para os cidadãos, buscando respeitar os direitos coletivos e individuais, mostrando os deveres e os direitos de cada um. Outra questão importante é que as leis visam implementar políticas sociais e a equidade para a sociedade (MACIEL, 2000).

3.2.2- As legislações de inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da educação

As legislações buscam garantir os direitos das pessoas e se propõem a modificar diversas áreas, tais como: formação profissional e do trabalho, recursos humanos, acessibilidades/edificações, saúde, educação, dentre outras. Dentro da esfera educacional, podem-se destacar algumas legislações que vêm tratando da inclusão da pessoa com deficiência na educação regular. Dentre elas, em nível de graduação, tem-se a Portaria Normativa 02/2010, do Ministério da Educação, que instituiu e regulamentou o SiSU. Esse sistema é informatizado e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), visando a seleção dos candidatos às vagas em cursos de graduação, disponibilizadas nas IFES (BRASIL, 2010).

Já o Decreto 7.611, de 2011, que trata da educação especial e do atendimento educacional especializado, vem para reafirmar o dever do Estado, no que tange à educação das pessoas que necessitam de apoio especial, destacando as diretrizes que norteiam a educação especializada. Em seu artigo 1º, o referido Decreto estabelece: “I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011a).

A criação da Lei 12.711, do ano de 2012, foi criada para regulamentar as formas de ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, garantindo a reserva nos cursos de graduação de, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). Foi determinado que, dessas vagas, cinquenta por cento seriam preenchidas por estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Outra reserva que essa legislação estabeleceu foi que, dentro dos cinquenta por cento das vagas para escola pública, também constaria o preenchimento, por curso e turno, de alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no

mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação, onde está instalada a instituição, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A Lei 12.711/2012 foi criada tratar das cotas para o processo de seleção que ocorreria por meio do SiSU (BRASIL, 2012) mas, pode-se observar que não garante reserva de vagas para os alunos portadores de deficiência. Essa falha foi reparada quatro anos depois, com a criação da Lei 13.409, do ano de 2016, que veio para garantir reserva de vagas para pessoas com deficiência, nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES (BRASIL, 2016). A correção da legislação, que estava em vigor, trouxe para os deficientes os mesmos direitos, em termos de quantitativo de vagas, dos autodeclarados pretos, pardos e indígenas; tornando, assim, o processo de seleção das instituições brasileiras que aderiram ao SiSU mais igualitário e equânime.

3.2.3- A adesão da UFV ao SiSU e o processo de inclusão da pessoa com deficiência

A UFV possui, na sede do campus de Viçosa, dois Conselhos Superiores que têm como finalidade a realização das deliberações administrativas e acadêmicas da instituição. O Conselho Universitário (CONSU) é o órgão superior de deliberação de administração da Universidade, já o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) é o órgão superior de coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no plano didático-científico (UFV, 2018a).

No fim do ano de 2012, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFV, por meio da Resolução 12/2012/CEPE-UFV, aprovou a proposta de ingresso dos cursos da UFV, nos três Campus (Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba), de acordo com o termo de adesão que a instituição assinou, para participar do SiSU. O referido termo é anualmente renovado pela instituição com Ministério da Educação, de acordo com a legislação vigente, objetivando a realização de novo processo de seleção.

Com a criação da Lei 13.409, no ano de 2016, ocorreu a alteração da legislação até então vigente, Lei 12.711/2012, que tratava da disposição das cotas (escola pública, renda e raça), onde buscou-se reservar também, vagas para pessoas com deficiência no âmbito da educação superior (BRASIL, 2016). Assim, a instituição se deparou com uma nova realidade, a de ter que dar condições de permanência desse aluno aprovado pela cota de deficiência. Dessa forma, a partir do ano de 2017, a UFV iniciou o processo de seleção de alunos por cota de deficiência, para entrada em 2018.

3.3- As barreiras para a inclusão da pessoa com deficiência

Para que haja a garantia dos direitos e para o exercício da cidadania da pessoa com deficiência, torna-se necessária a inclusão social. Porém, para que essa inclusão realmente ocorra é importante excluir as barreiras existentes, independentemente de qual seja o contexto em que estas estejam inseridas, podendo ser no lar, no trabalho, na escola, dentre outros (SASSAKI, 1999).

Para respaldar as pessoas com deficiência, a Lei 13.146/2015, em seu artigo 3º, inciso IV, discorre que as barreiras se constituem de:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Essa lei apresenta, ainda, alguns tipos de barreiras tais como: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015).

As urbanísticas são aquelas existentes nas vias e espaços públicos e privados, que são de uso coletivo, às quais toda população tem acesso. Elas surgiram devido ao desenvolvimento das cidades, que cresceram sem projetos de acessibilidade, o que se transformou um grande desafio para os deficientes (DALL'AGNOL, 2018).

As arquitetônicas são aquelas ligadas a edificações públicas e privadas existentes. Segundo Siqueira et al. (2009), essas barreiras obstruem o exercício de um dos direitos mais básicos do cidadão, o de deslocar-se livremente. Essa dificuldade, segundo a autora, põe o deficiente à prova em espaços fundamentais para ele, como, locais de cuidados à saúde, estabelecimentos educacionais, dentre outros.

As barreiras de transportes, que são os meios de transportes, que ofertam seus serviços à população, sejam eles rodoviário, aéreo, ferroviário, metroviário ou pluvial possuem suas normas bem definidas, conforme descreve as Normas Brasileira Técnica (NBR), de cada tipo de transporte (DALL'AGNOL, 2018).

Já as barreiras de comunicação e informação são caracterizadas como qualquer impedimento, dificuldade, conduta ou comportamento que dificultem ou impossibilitem a manifestação ou o recebimento de mensagens e/ou informações, por meio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (CIANTELLI; LEITE, 2016).

As barreiras atitudinais estão relacionadas às atitudes e/ou comportamentos. Elas prejudicam, dificultam e impedem a pessoa com deficiência de participar, num contexto social, com igualdade de condições e oportunidades que os demais participantes. Segundo Lima e Tavares (2012), elas se baseiam em construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que subestimam e superestimam a capacidade da pessoa com deficiência, traduzindo-se em discriminação, que pode ser intencional ou não. Essa discriminação pode surgir tanto na linguagem quanto nas ações e/ou omissões da sociedade diante da pessoa com deficiência (LIMA; TAVARES, 2008).

De acordo com Damasceno e Galvão Filho (2002), as barreiras tecnológicas são os empecilhos encontrados para o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias, cujos recursos oferecidos pela sociedade influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem dessa pessoa, com influências das redes sociais.

3.4- A rede social de apoio

Os processos que estruturam a rede social de apoio ao indivíduo, independentemente de qualquer característica que o diferencie (idoso, criança, deficiente etc.), surgem com base em “propósitos” ou por “impulsos”, que visam organizar-se em diversos campos sociais, buscando, assim, permitir, por exemplo, o aumento das potencialidades interativas dos grupos que compõe a referida rede (ADRIANO, 2018).

Com relação à rede de apoio social de cada indivíduo, na qual há o estabelecimento de diferentes tipos de relações, pode-se afirmar que ela se associa não apenas à convivência com a família nuclear, mas também com outras pessoas. Essa convivência caracteriza-se como um relacionamento social que, segundo Sluzki (2006), é essencial para se entender de forma mais completa os processos de integração psicossocial e de desenvolvimento da identidade.

Segundo Zimerman (2000), é característica do homem durante seu desenvolvimento, percorrer por diversos grupos sociais. Dessa forma, na rede estabelecida pelo indivíduo, além de seu grupo familiar, encontram-se as de amigos, colegas de trabalho, estudo, inserção comunitária e de práticas sociais.

Com o passar do tempo, os grupos sociais que compõem a rede de apoio podem aumentar ou diminuir, devido às mudanças que ocorrem com cada indivíduo durante seu ciclo vital, que vai desde o período da fecundação até a senilidade, evoluindo da seguinte forma nos seres vivos: feto, bebê, criança, adolescente, adulto e senil (GAZZOL et al., 2018).

Em geral, a rede social de apoio busca, como essência de seu papel, apresentar as possibilidades de intercâmbios que podem ser estabelecidas entre membros de uma rede como, as companhias sociais, o apoio emocional, ajudas necessárias quanto às vulnerabilidades sociais. Além disso, permite proporcionar novos contatos, podendo, assim, apoiar o indivíduo de forma mais ampla possível.

3.4.1- A rede de apoio familiar da pessoa com deficiência

Mesmo com todas as mudanças ocorridas no final do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, em termos econômicos, sociais, históricos e demográficos, a família permanece caracterizada como sendo um grupo social ativo dentro da sociedade humana, uma unidade básica do desenvolvimento do indivíduo, uma vez que é nela que se originam as relações de cuidado, proteção e acolhimento, por meio do respeito à individualidade e da busca pelo desenvolvimento do outro. Como destaca Goldani (1993), a família possui o poder de ser considerada uma das maiores instituições de confiabilidade da sociedade.

Apesar dos arranjos familiares estarem se modificando com o passar do tempo e trazendo novas estruturas, a essência familiar, cujos componentes básicos de sua estrutura são pai, mãe, filhos, avós, tios e primos, permanece. Todas as famílias, de forma ímpar, cultivam seus valores e os transmitem por gerações, envolvendo afeto e identidade (SÁ; RABINOVICH, 2006).

Alguns estudos apontam que a família se divide em três funções essenciais caracterizadas, como: biológica, psicológica e social. A função biológica da família é caracterizada pelas condições que torna possível a existência dos seres humanos, já a psicológica está ligada aos comportamentos da pessoa durante o ciclo de vida, e a social refere-se ao processo de socialização do indivíduo (SANTOS, 2008).

Com relação à terceira função essencial da família, que aborda o processo de socialização, conforme afirma Santos (2008), a família é a responsável por estabelecer os primeiros vínculos afetivos que norteiam o progresso da autoconfiança e da confiança nas pessoas, proporcionando, assim, o desenvolvimento da sua independência.

Sendo assim, o papel de uma família que possui em sua estrutura um membro com deficiência é buscar o confronto diário com os processos que impedem sua integração ou participação em grupos, meios sociais, vida pública, dentre outros ambientes, permitindo que o mesmo possa transformar seus sonhos em realidade, dentro do panorama em que está inserida sua deficiência e, se possível, por meio dela (SÁ; RABINOVICH, 2006).

Nesse sentido, segundo Chacon (2011), a rede de apoio familiar possui percepções e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa com deficiência, ao ressignificar valores e padrões, que são importantes no processo de desenvolvimento. Diante do exposto pelo autor, é importante salientar que não se pode, portanto, ignorá-la em nenhuma etapa da vida do deficiente.

4- MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

O referencial teórico fundamenta-se na Teoria da Rede Social, debatida por Sluzki (2006), especificamente em termos da rede de apoio e seu delineamento, objetivando, assim, delimitar a escolha conceitual que fundamentou a pesquisa sobre a política de inclusão de deficientes, pressupondo que a rede de apoio, principalmente a familiar, terá repercussões no acesso e na permanência do aluno deficiente no ensino superior. A revisão de literatura, apresentada anteriormente, constitui-se da exposição de conteúdos conceituais que transpassam o tema pesquisado.

Além disso, embasou-se no modelo analítico proposto por Portugal (2006) que, em sua tese de doutorado, intitulada “Novas Famílias, Modos Antigos: As redes sociais na produção de bem-estar”, buscou examinar a importância das redes sociais na provisão de bem-estar e condições individuais e do grupo.

Sanicola (2008) afirma que o termo rede pode ser estudado em diferentes áreas da ciência; dentre elas, a das ciências humanas, que aborda a referida temática voltada para as questões sociais. De acordo com Barnes (1987), o termo “Rede social” é empregado dentro do contexto das ciências sociais como um meio de análise que possibilita a reconstrução dos processos de interação dos indivíduos, a partir de vínculos construídos diariamente. Na visão de Christakis e Fowler (2010), a rede social pode ser descrita como a formação de um conjunto de pessoas que se traduz em dois tipos de elementos distintos, sendo o primeiro os próprios seres humanos/instituições, denominados por Portugal (2006), como os “nós” da rede; e o segundo as ligações que ocorrem entre os referidos “nós”, delimitados como “laços” das redes sociais, que a autora expõe abaixo no Quadro 1, buscando operacionalizar a categoria analítica “Rede Social”.

Na perspectiva da operacionalização do conceito “rede social”, Portugal (2006) enfatiza que é permitido sintetizá-la a partir das seguintes questões: Quem faz parte das redes? Quais os conteúdos dos fluxos das redes? Quais as normas que regulam a sua ação?

Na primeira coluna do Quadro 1, pretende-se analisar a forma das redes sociais. Diante disso, nela são apresentados os indicadores que caracterizam a morfologia das redes, apresentando os “nós”, que são elementos ou membros, informais e formais, como parentes, amigos, vizinhos, colegas, dentre outros. Os laços constituem as ligações entre os nós da rede, podendo ser positivos ou negativos, fortes ou fracos, passivos ou ativos. Para Portugal (2006), os laços positivos são aqueles considerados como de identificação, por meio dos quais ocorre um processo de consideração. Já os negativos, como de

diferenciação, fazendo com que os indivíduos se demarquem como sendo de entidades diferentes.

Quadro 1 – Operacionalização do conceito de rede social

Quem?	O Quê?	Como?
A forma Os nós Parentes Amigos Vizinhos Colegas Outros Os laços Parentesco ou não Fortes/ Fracos Positivos/ Negativos Ativos/ Passivos	O conteúdo Instrumental Emprego Habitação Saúde Bens Materiais Cuidados Expressivos Apoio Emocional Afeto Sociabilidade	As Normas Reciprocidade Obrigação Igualdade Autonomia

Fonte: Portugal (2006), com adaptações da autora.

Segundo Portugal (2006), os laços também podem se caracterizados como ativos ou passivos, dependendo da interação ocorrida entre os membros da rede social, e ambos são importantes, mas atuam de formas diferentes. Os laços ativos incluem as relações rotineiras, que envolvem ajudas mais diretas, apoio e interferência, já os passivos não envolvem interação cotidiana, mas podem ser tão importantes quanto os ativos do ponto de vista da segurança individual e familiar. Eles podem ainda ser caracterizados como fortes ou fracos, conforme o conteúdo dos fluxos.

Na segunda coluna do Quadro 1, encontra-se a questão “O Quê”, que apresenta o conteúdo da rede, composto pelo tipo instrumental (doação, empréstimo, serviços, bens, etc) e o tipo expressivo (apoio emocional e afeto). O conteúdo apresenta a possibilidade de análise simultânea dos recursos instrumentais e expressivos que os laços permitam somar. Por outro lado, conforme Portugal (2006), a terceira coluna, representada pela expressão “Como?”, está relacionada às normas reguladoras da ação das redes, nas quais foram identificadas pela autora as seguintes categorias: reciprocidade, obrigação, igualdade e autonomia, que foram avaliadas em sua tese, buscando compreender o modo como as referidas categorias intervêm na ação dos diferentes laços e no acesso aos diferentes recursos.

Para Sluzki (2006), a rede social de apoio caracteriza-se pela estrutura advinda do apoio social. Ela é formada por diversos vínculos, como laços de parentescos, amizades,

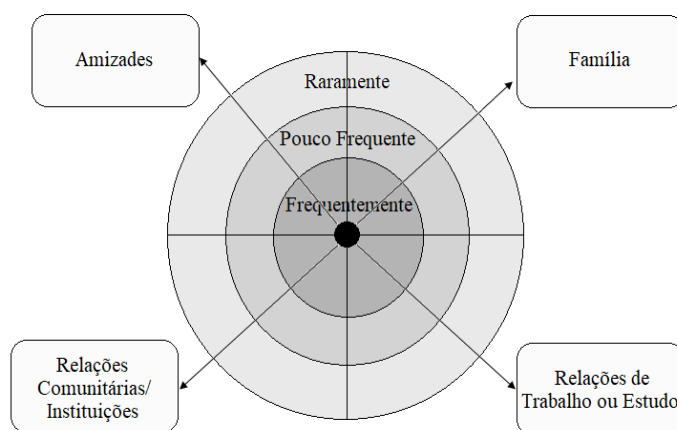
conhecidos ou, ainda, por ligações entre grupo de pessoas ou organizações, tanto formais quanto informais.

Por meio deste estudo, buscou-se apresentar, em particular na família, como a rede social de apoio ao deficiente é constituída e materializada nas relações sociais, no que se refere ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior.

Os diversos grupos sociais aos quais a pessoa com deficiência tem acesso ou está inserida configuram uma rede de apoio social que, segundo Sluzki (2006, p. 27), pode ser entendida como “uma caixa de ferramentas para retratar a composição, distribuição e características específicas de uma constelação de relações que constituem rede social de apoio de um indivíduo”.

Essa rede de apoio pode ser representada por meio de um mapa mínimo de relações da pessoa com deficiência (MMRD) descrito na Figura 1, de forma a identificar ou mapear todos os indivíduos ou grupos que interagem com a pessoa que possui deficiência.

Figura 1: Mapa mínimo de relações sociais da pessoa com deficiência (MMRD).



Fonte: Lima-Silva e Suenaga (2012), com adaptações da autora.

O mapa mínimo, como pode ser observado na Figura 1, foi organizado por meio de uma representação gráfica formada por três círculos concêntricos (interno, intermediário e externo), divididos em quatro quadrantes iguais, que representam a família, as amizades, as relações de trabalho ou estudo e as relações comunitárias.

Segundo Sluzki (2006), o círculo interno refere-se às relações mais íntimas, normalmente é preenchido pela família e/ou amizades. Para o autor, o círculo intermediário representa as relações de menor grau de compromisso, como as relações sociais, profissionais e com alguns membros mais distantes da família. O último círculo, o externo,

assinala as relações ocasionais, podendo ser os conhecidos de escola, de trabalho, familiares mais afastados e vizinhos. Para Sluzki (2006), a rede de suporte social corresponde ao número de registros contidos no mapa, segundo a percepção do indivíduo. De acordo com o referido autor, o mapa é elaborado a partir de um determinado momento ou fato que ocorre com o indivíduo informante, podendo ser analisado, em sua essência, por meio das diferentes características, funções e atributos da rede de apoio (SLUZKI, 2006).

Com relação à morfologia ou características estruturais das redes sociais, Sluzki (2006) e Portugal (2006) identificaram diversas propriedades, como: dimensão (número de elementos), densidade (relação entre laços ativados e totais de membros da rede), composição ou orientação (forma de orientação das relações, preferencialmente para parentes, amigos, vizinhos, colegas), dispersão, homogeneidade, heterogeneidade, conteúdo e normas das redes. Sluzki (2006) destaca as seguintes funções como vínculos estabelecidos na rede: companhia social, apoio emocional, guia cognitivo, regulação social, ajuda material e de serviços e acesso a novos contatos. No que concerne à análise dos atributos de cada vínculo, o autor destaca a multidimensionalidade, a frequência dos contatos e a história da relação.

Conforme exposto Portugal (2006), as propriedades dos laços estabelecidos são caracterizadas por: conteúdo dos fluxos, diversidade, frequência dos contatos, duração da interação e força da interferência de um “nó” sobre o comportamento do outro. Os indicadores demonstrados no Quadro 2 servem para caracterizar os laços e os fluxos gerados por eles.

Quadro 2 – Propriedades dos laços

Propriedade	Definição	Indicadores
Conteúdo	Tipo de recursos que circulam entre X e Y	Apoio material Apoio financeiro Apoio em serviços Suporte afetivo Sociabilidade Informação Confiança
Diversidade	Variedade de conteúdos da relação entre X e Y	Atividades desenvolvidas por X e Y
Frequência	Número de contatos e de trocas entre X e Y	Contatos e trocas entre X e Y
Duração	Quantidade de tempo despendido na interação entre X e Y	Tempo de inteiração entre X e Y

Continuação: Quadro 2 – Propriedades dos laços

Força	Influência de X em Y	Influência nas escolhas e decisões
Interferência	Relação entre os comportamentos de X e Y	Proximidade residencial Partilha de espaços e atividades de reprodução cotidiana (refeições, trabalho doméstico) Partilha de tempos de lazer

Fonte: Portugal (2006), com adaptações da autora.

Por outro lado, segundo Moré (2010), baseando-se nas características, nas funções e nos atributos contidos dentro de uma rede de apoio, torna-se passível a verificação das variáveis possíveis de serem estudadas. Essa verificação pode ser realizada seja por meio de registro gráfico da rede ou de uma análise mais intensa acerca da dinâmica das relações entre elas, evidenciando-se, assim, a relação entre as partes e o todo das redes.

4.1- Quadro de síntese conceitual da proposta de pesquisa

O Quadro 3 apresenta uma síntese dos principais conceitos propostos na pesquisa em questão.

Quadro 3 - Principais conceitos utilizados na proposta de pesquisa

Autor(es)	Conceito	Definição
Sluzki, 2010	Rede social de apoio	A soma de todas as relações que um indivíduo percebe como significativas ou define como diferenciadas da massa anônima da sociedade.
Portugal, 2006	Rede Social	É a interação ocorrida entre os indivíduos e/ou grupos e são embasados nos “nós”, “laços” e nas “propriedades do laço” existentes, visando o bem-estar.
Sanicola, 2008	Rede	Está vinculado dentro da ciência humana para questões sociais.
Goldani, 1993	Família	É a maior instituição de confiabilidade.
Santos, 2008	Função biológica da família	Refere-se às condições que torna possível a existência dos seres humanos.
	Função psicológica da família	Refere-se aos comportamentos da pessoa durante o ciclo de vida.
	Função social da família	Refere-se ao processo de socialização do indivíduo.
Sasaki, 1999	Inclusão social	Processo em que a sociedade se adapta para poder incluir.
Rua, 2009	Política Pública	Formulação de propostas, tomadas de decisões e implementação de ações estratégicas, com foco em temas que afetam a coletividade.
Brasil, 2015	Barreiras	Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos
Chacon, 2011	Papel da rede de apoio familiar	Buscar ressignificar valores e padrões que são importantes no processo de desenvolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na teoria utilizada, 2019.

5- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1- Tipo de pesquisa

Para responder ao problema e alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa classificada como descritiva e explicativa. A realização da pesquisa descritiva fez-se necessária, pois pretendeu-se apresentar a descrição da política de inclusão de deficientes no contexto nacional e institucional e, para Castro (1976), essa pesquisa limita-se puramente a descrever cada variável separadamente, não examinando suas associações.

Propôs-se, também, desenvolver uma pesquisa explicativa, visando identificar o público envolvido na política e, a partir disso, analisar as relações estabelecidas. Para Gil (1999), a pesquisa explicativa é a que mais aprofunda o conhecimento sobre a realidade estudada, já que busca tornar mais clara, as associações, a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos.

Com relação à natureza da pesquisa ora proposta, essa teve abordagem quali-quantitativa, pois, como relatam Malhotra (2001) e Laville e Dionne (1999), as duas abordagens devem ser analisadas como complementares e não como concorrentes, tendo em vista que ela recorre às interpretações das realidades sociais para explicar os dados quantitativos encontrados, que tendem a dar maior peso na validação da pesquisa (SOUZA; KERBAUY, 2017).

Na abordagem qualitativa da pesquisa, propôs-se trabalhar de forma mais aprofundada as investigações acerca da política de inclusão, os posicionamentos dos agentes executores, as percepções sobre a morfologia da rede social de apoio e as repercussões da rede familiar, descrevendo a política e retratando as legislações sobre o tema, além de analisar os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas e narrativas. Para Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa remete-se ao contato direto do pesquisador com o fato estudado e preocupa-se em retratar a visão do participante da pesquisa. A intenção de se utilizar da abordagem qualitativa foi buscar “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995). A adoção da pesquisa qualitativa, que abordou a percepção do indivíduo com relação à família, foi baseada no fato de se “olhar” a família através do indivíduo, reconstituindo a realidade familiar a partir de narrativa individual (PORTUGAL, 2006, p. 152).

Com relação à abordagem quantitativa, propôs-se utilizá-la para quantificar, tanto na coleta quanto na análise, os dados do perfil dos estudantes participantes e as barreiras enfrentadas, por meio de técnicas estatísticas descritivas (RICHARDSON, 1999). Para tanto, o instrumento utilizado foi o questionário eletrônico, que foi disponibilizado em um link enviado por e-mail ao estudante, de forma que o referido estudante pôde acessá-lo eletronicamente, por meio do pacote de aplicativos do Google Docs.

Esta pesquisa foi executada em três etapas distintas, sendo a primeira composta da análise dos dados secundários oriundos da pesquisa bibliográfica e documental, direcionados para uma visão global da realidade em estudo. Já, em um segundo momento, foi iniciada a pesquisa de campo, com aplicação de questionário eletrônico (Apêndice 1) a todos os estudantes que foram admitidos na instituição por cota de deficientes e que se dispuserem a participar da pesquisa, buscando analisar questões que abordaram as barreiras ou problemas vivenciados e a forma para superá-las.

Em seguida, foram aplicadas as entrevistas aos agentes executores da legislação (Apêndice 2). Ressalta-se que os agentes executores da legislação convidados a participar das entrevistas semiestruturadas foram aqueles que estiveram à frente da instituição à época da implementação da política de inclusão de deficientes, ou seja, a administração iniciada no mês de maio de 2015 e encerrada no mês de maio de 2019. A proposta foi que os agentes executores participassem da entrevista na perspectiva de disponibilizar relatos sobre o processo de concepção, construção e implementação da política de inclusão de deficientes.

Posteriormente, em função da Organização Mundial da Saúde (OMS) ter definido o surto da doença do novo coronavírus (COVID-19), como pandemia mundial em março de 2020, as entrevistas semiestruturadas ocorreram no formato remoto, por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação, com a uma amostra selecionada de estudantes, cujo roteiro pode ser visualizado no Apêndice 3, que contemplou os principais problemas enfrentados, sugestões para atenuação dos mesmos, além da identificação e repercussões das redes sociais de apoio. De acordo com Manzini (2004), a entrevista semiestruturada oferece uma maleabilidade na sequência da apresentação das questões ao entrevistado, e o entrevistador pode realizar questionamentos complementares para melhor entender o fenômeno em discussão. Com isso, há uma maior atribuição de confiança ao pesquisador e proporciona uma maior comparação das informações entre os participantes entrevistados (MANZINI; DELIBERATO, 2006).

Por último, também no formato remoto, por meio do método da “História Oral de Vida”, foi feito uso da entrevista narrativa¹ (Apêndice 4), com membros da rede familiar, indicados pelo estudante como pessoa de referência ou “principal apoio”. Para Cassab (2019), no caso da história oral de vida, a narrativa constitui sua matéria prima, pois:

O narrador que conta sua história, seu relato ou dá seu depoimento de vida, não se constitui, ele próprio, no objeto de estudo, mas sim seus relatos de vida, sua realidade vivida, apresentando subjetivamente os eventos vistos sob seu prisma e o crivo perceptivo, possibilitando conhecer as relações sociais e as dinâmicas que se inserem ao objeto de estudo (CASSAB, 2019, p.1)

Assim, por meio da história oral de vida, foi solicitado ao familiar que relatasse “a realidade vivida pelo estudante deficiente em sua trajetória até a universidade”, destacando as principais dificuldades e barreiras enfrentadas: tipos, frequência, conteúdo e normas das redes tecidas e ativadas, principais contribuições dos dispositivos legais e humanos, também foram solicitadas sugestões para melhoria da inclusão.

É importante destacar que, nos casos em que houve necessidade, foi solicitado aos familiares dos estudantes deficientes participantes da pesquisa, auxílio para a realização dos processos de aplicação do questionário eletrônico, realização da entrevista semiestruturada e preenchimento dos Termos de Consentimentos Livre e Esclarecido (Apêndices 5, 6, 7 e 8).

5.2- População e amostra

A população da pesquisa foi composta pelos 70 estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFV, campus de Viçosa, sendo 28 estudantes deficientes, matriculados no ano de 2018 e 42 em 2019, autodeclarados deficientes e que ingressaram na instituição por meio da política de cotas para deficientes. De acordo com Quivy (1995), a possibilidade de se estudar a totalidade da população está relacionada ao tamanho da mesma e que, se “muito reduzida, pode ser integralmente estudada”.

Num primeiro momento, foi realizada uma análise de dados do perfil da população estudantil, já existentes na Diretoria de Registro Escolar, caracterizado como cadastro geral dos estudantes, buscando conhecer o perfil dos mesmos e o tipo de sua deficiência. Posteriormente, buscou-se saber, por meio de questionário eletrônico, quais são as

¹Segundo Bauer e Gaskell (2008, p. 93), “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

principais barreiras ou problemas vivenciados por eles no âmbito do ambiente universitário e se tinham sugestões de melhorias para ajuda-los a superar essas barreiras.

Após a aplicação dos questionários aos estudantes, foi possível realizar a construção de uma moldura da população estudada que, de acordo com Babbie (2005), refere-se à lista de onde foi selecionada a amostra a ser utilizada na etapa posterior, ou seja, na entrevista semiestruturada, indicada para estudar um fenômeno de uma população específica, que teve como característica um roteiro, sendo (MANZINI, 2004).

A amostragem estratificada do survey refere-se à amostra selecionada de uma população, organizada em subconjunto. No caso do estudo proposto, consideraram-se estudantes por tipo de deficiência (BABBIE, 2005). Segundo Vieira (1980), essa amostragem é composta por elementos oriundos dos estratos da população estudada.

Também participou desta pesquisa, um membro familiar dos estudantes oriundos da política de cotas para deficientes. A subamostra de familiares foi composta de mais da metade da população estudantil entrevistada. Segundo Dezoti (2013), o indivíduo como um ser social, estabelece sua primeira rede social de apoio quando nasce, sendo a família a responsável por lhe conferir conhecimento e socialização, realizando assim o processo de ampliação para outras redes sociais de apoio.

Os outros participantes da pesquisa foram os agentes executores que se encontravam à frente de setores administrativos indispensáveis para a implementação da política de cotas na instituição, sendo eles: a Reitora, o Pró-Reitor de Ensino, a Assessora Especial da Pró-Reitoria de Ensino, que foi a Presidente da Comissão de Matrícula da instituição, e o Diretor de Programas Especiais entre os anos de 2018 e 2019.

5.3- Matriz metodológica

Procurou-se estruturar a Matriz Metodológica da pesquisa, contemplando seus objetivos específicos, categorias e variáveis de análise e métodos e técnicas de coleta de dados, conforme Quadro 4, abaixo especificado:

Quadro 4- Matriz metodológica da pesquisa

Tema da Pesquisa:	Política Pública Educacional de inclusão de deficientes, sua caracterização e as percepções da instituição, do estudante e da rede familiar.
Título da Proposta:	Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar.

Continuação: Quadro 4- Matriz metodológica da pesquisa

Perspectiva de Abordagem Filosófico-Teórica:	Pesquisa quali-quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, tendo como marco teórico- conceitual: A Teoria da Rede Social, debatida por Sluzki (2006) e de Portugal (2006). Dentre as técnicas de coleta de dados, foi feito uso da pesquisa documental e bibliográfica, uso de dados acesso do cadastro geral institucional, questionário, entrevista semiestruturada e entrevista narrativa, cujos dados foram analisados pela estatística descritiva e pelas análises de conteúdo e lexical.
Público de interesse da Pesquisa:	Os executores (as) das legislações institucionais, os estudantes oriundos da política de inclusão de deficientes e membros do grupo familiar dos estudantes. Essa pesquisa ocorreu na UFV, campus de Viçosa, em Minas Gerais.
O Problema:	De que forma as características e condições da política de inclusão de deficientes da Universidade Federal de Viçosa/MG, bem como a rede social de apoio familiar influenciam no acesso e permanência de seus alunos com deficiência?
A Relevância e justificativa:	<p>A discriminação e exclusão da pessoa com deficiência impossibilitou por muitos anos que esses indivíduos obtivessem acesso a diversos direitos enquanto cidadãos, dentre eles, o de acesso à educação. Buscando reparar esse erro e promover o desenvolvimento e a independência do deficiente, tem sido criada, nos últimos anos, políticas públicas de inclusão em diversas áreas. Na educação, o grande avanço foi a política de inclusão de deficientes no ensino superior; embora estejam sendo observadas dificuldades no desenvolvimento das ações.</p> <p>O ingresso, permanência e conclusão de um curso por uma pessoa com deficiência dependem de condições que favoreçam a inclusão social, a partir da modificação de toda a sociedade, para que esta seja capaz de acolher a diversidade humana, dando assim a oportunidade para que todas as pessoas tenham seus direitos garantidos e respeitados e possam exercer a sua cidadania com dignidade.</p> <p>Justificou-se, então, explorar o tema da inclusão e a importância da permanência de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro. De forma sucinta, pretendeu-se apresentar a trajetória e fatos que resultaram no objeto de estudo, especificamente a inserção dos deficientes na UFV. Enfim, por meio de um estudo de caso, caracterizando uma política de inclusão educativa, as percepções dos envolvidos no desenvolvimento da política.</p>
A Hipótese:	As características e condições da política de inclusão institucional, bem como a rede social de apoio familiar, tem contribuído para o ingresso e a permanência do deficiente no ensino superior.
Principais Variáveis de Análise:	<ul style="list-style-type: none"> • Legislações nacional e institucional; • Visão institucional da política; • Apoios institucionais; • Recursos: tecnológicos, infraestrutura, didáticos, de pessoal habilitado; • Conteúdo da rede social (apoios materiais, financeiro, em serviços; suporte afetivo; sociabilidade; informação; confiança); • Normas da rede social (reciprocidade; obrigação; igualdade; autonomia); • Formas da rede social (nós e laços); • Os nós (parentes; amigos; vizinhos; colegas; outros); • Os laços (parentesco ou não; fortes/fracos; positivos/negativos; ativos/passivos); • Quantidade de membros na família; • Densidade (conexão entre os membros); • Composição (familiares, amigos, conhecidos); • Dispersão (distância geográfica, facilidade de acesso à rede social de apoio); • Homogeneidade ou heterogeneidade (demografia, as diferenças socioculturais, de idade, de sexo, de cultura e de nível socioeconômico); • Companhia social (estar junto); • Controle social (reafirmação de responsabilidades).

Continuação: Quadro 4- Matriz metodológica da pesquisa

Objetivos Específicos:	Categorias e variáveis a serem identificadas:	Métodos e Técnicas de Coleta dos Dados:
<p>Caracterizar a política de inclusão de deficientes na UFV, considerando a legislação vigente, as características e posicionamentos dos agentes executores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia que apresente pelo menos uma das palavras chave da pesquisa no título; • Ano de publicação; • Principais considerações sobre os temas. 	<p>Pesquisa bibliográfica considerando os artigos acadêmicos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados, buscando entender o que o estado da arte discute acerca do tema, embasado em temáticas que abordem: deficiência, política pública de inclusão e educação inclusiva.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Registros documentais que apresentem informações como data, público inserido na política, forma de implementação da política; • Principais considerações legais acerca do tema, tanto na esfera nacional quanto na institucional. 	<p>Pesquisa documental, considerando os arquivos e documentos da instituição, assim como as legislações nacionais, buscando entender as particularidades da universidade quanto a política de inclusão de deficientes.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Como ocorreram os processos de elaboração, concepção e implementação da política inclusiva na instituição; • Pontos fortes e pontos fracos da política de inclusão de deficientes; • Dificuldades enfrentadas pela instituição após implementação da política inclusiva; • Perspectivas institucional futuras para a política de inclusão de deficientes. 	<p>Entrevista semiestruturada com os agentes que implementaram a Política de Inclusão de Deficientes na instituição, buscando caracterizar o processo de concepção, construção e implementação da referida política inclusiva.</p>
<p>Apontar os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes deficientes na instituição.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia que pontue os motivos da evasão no ensino superior nacional. 	<p>Pesquisa bibliográfica, considerando os artigos acadêmicos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados, buscando entender o que o estado da arte aborda acerca do processo de evasão nas instituições federais de ensino superior.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Registros documentais institucionais que aborde o processo de evasão. 	<p>Pesquisa documental, considerando os arquivos e documentos da instituição, buscando entender os fatores que levam ao processo de evasão.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil dos estudantes deficientes evadidos da instituição. 	<p>Coleta de dados realizada por meio do acesso ao cadastro geral institucional do estudante buscando verificar a situação acadêmica e apontando o motivo da evasão.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia que pontue sobre a inclusão social de estudantes deficientes no ensino superior. 	<p>Pesquisa bibliográfica, considerando os artigos acadêmicos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados, buscando entender o que o estado da arte aborda sobre o perfil estudantil de deficientes inseridos no ensino superior nacional através da política de cotas.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Informações documentais que abordem as especificidades da instituição acerca dos estudantes deficientes e da política de cotas. 	<p>Pesquisa documental institucional que apontou como ocorreram os processos de adesão e implementação da política, bem como características do perfil estudantil.</p>

Continuação: Quadro 4- Matriz metodológica da pesquisa

	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil dos estudantes egressos na instituição através da política inclusiva, por meio das seguintes variáveis: sexo, raça, idade, estado civil, origem escolar e tipo de deficiência do estudante inserido pela política de deficiente. 	<p>Coleta de dados realizada através do acesso ao cadastro geral institucional do estudante buscando conhecer o perfil dos mesmos e o tipo de deficiência.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Visão dos estudantes deficientes, com relação aos problemas vivenciados na instituição, acerca das variáveis: barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras nas comunicações e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas; • Identificação de sugestões para atenuação das barreiras existentes. 	<p>Coleta dos dados, por meio da aplicação de questionário eletrônico, buscando verificar a percepção do estudante deficiente acerca dos problemas vivenciados, no âmbito do ambiente universitário, bem como sugestões para superá-los.</p>
<p>Mapear a rede social de apoio do estudante com problemas de inclusão, delimitando sua morfologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia que caracterize a rede social de apoio do indivíduo e apresente o mapeamento da referida rede social de apoio. 	<p>Pesquisa bibliográfica, considerando os artigos acadêmicos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados, buscando entender o que o estado da arte aborda acerca do mapeamento da rede social de apoio e a morfologia da mesma.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Traçar a rede social de apoio do estudante deficiente através das variáveis: dimensão, densidade, composição ou orientação, dispersão, homogeneidade, heterogeneidade, conteúdo e normas da rede. 	<p>Entrevista semiestruturada, estratificada pela modalidade da deficiência dos estudantes egressos pela política inclusiva, do Campus de Viçosa, nos anos de 2018 e 2019, no formato remoto, por meio de tecnologias digitais da informação e comunicação, na perspectiva de buscar argumentar sobre a morfologia da rede social de apoio. Vale destacar que dentro da entrevista semiestruturada, que ocorreu com o estudante, foi disponibilizada uma questão adaptada, em função da realização remota da entrevista, buscando especificar, de acordo com sua percepção, as principais redes que o apoiam. Essa questão substituiu o mapa das redes sociais de apoio proposto por Sluzki (1997).</p>
<p>Examinar as percepções da rede familiar sobre a trajetória histórica do aluno com deficiência até seu acesso ao ensino superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retratar a realidade vivenciada pela família, antes e após a inserção na universidade; • Retratar as principais dificuldades vivenciadas, o apoio familiar, as contribuições e sugestões sob as “lentes” do participante; • Relato familiar acerca da inserção do deficiente em um curso superior, buscando abordar as variáveis: momento histórico vivido pela família e a dinamicidade familiar. 	<p>Entrevista narrativa, também no formato remoto, por meio do método de História Oral, narrada por um membro do grupo familiar do estudante com deficiência, retratando sua trajetória de vida até o acesso à universidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4- Procedimentos de análise de dados

Considerando os objetivos propostos na pesquisa e a forma de alcançá-los, os procedimentos de análise dos dados abrangeram as seguintes etapas: Revisão Bibliográfica e Documental; Análise de Conteúdo e Lexical, por meio do programa IRAMUTEQ; Análise Estatística Descritiva, por meio do programa *Program for the Analysis of Sampled data* (PSPP), que é utilizado para tratar dados coletados de instrumentos de pesquisa, dentre eles os questionários.

5.4.1- Análise bibliográfica e documental

A revisão bibliográfica foi realizada a partir da busca e análise de artigos acadêmicos, dissertações e teses, disponíveis nas bases de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, além de pesquisas realizadas na internet, propondo-se a entender o que o estado da arte discutia acerca do assunto, dentro das seguintes temáticas: “deficiência, política pública de inclusão, educação inclusiva, rede social de apoio e morfologia de rede social” e com os seguintes descritores: Deficiência, Inclusão, Família, Rede de apoio e Evasão.

Já a Revisão Documental ocorreu a partir da busca e análise de documentos oficiais, tais como, legislações nacionais e institucional, que tratam da política de inclusão de deficientes.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), essas duas modalidades de pesquisa são muito próximas, tendo como diferença, a natureza das fontes, pois a pesquisa bibliográfica refere-se a contribuições de diversos autores acerca do tema, considerando as fontes secundárias, ao passo que a pesquisa documental examina materiais que ainda não receberam tratamento, isto é, as fontes primárias.

5.4.2- Análise de conteúdo e lexical

Para análise dos dados qualitativos, oriundos das entrevistas realizadas com os agentes executores da legislação, com uma amostra de estudantes e um membro de sua rede familiar, fez-se uso da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), tem como função, o enriquecimento da leitura e a transposição das questões apresentadas como imprecisas, extraindo as informações mais relevantes do texto ou mensagem examinada.

A análise de conteúdo foi complementada pela lexical, por meio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

(IRAMUTEQ), que se propôs a extrair as estruturas mais importantes contidas no texto, de forma a detectar as informações necessárias nele inserido. Segundo Menegon, Silva e Silva (2017), este programa é livre e possibilita o processamento e análises estatísticas de textos produzidos, tornando viável diversas formas de examinar, desde as mais simples às mais multivariadas.

5.4.3- Análise estatística descritiva

Para realizar a análise dos dados quantitativos, foi utilizado o *Program for the Analysis of Sampled data* (PSPP). De acordo com Fonseca e De Farias (2011), esse tipo de software é utilizado nos estudos de Ciências Sociais, com o intuito de analisar e tratar os dados coletados de uma dada população, por meio de aplicação de questionários e de dados pré-existentes em sistemas cadastrais.

Os dados referentes ao perfil do discente, oriundos do cadastro geral dos estudantes, fornecido pela Diretoria de Registro Escolar da instituição, foram primeiramente tabulados em uma planilha do programa Microsoft Excel e, posteriormente, examinados pelo programa PSPP, por meio da estatística descritiva (frequência e percentagem), buscando assim detalhar as variáveis (BABBIE, 2005), o que possibilitou ter uma dimensão do universo estudado de forma categorizada. É importante destacar que o dado referente à doença de cada um foi adquirido por meio de catalogação do CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças), nos documentos apresentados, pelo aluno, no ato da matrícula, e cedido pela Pró-Reitoria de Ensino para realização desta pesquisa.

Outra forma de avaliação realizada dentro da estatística descritiva, a partir dos dados oriundos do questionário eletrônico aplicado ao estudante deficiente, foi a análise de Crosstabs, que ocorreu a partir da elaboração de um banco de dados e que, posteriormente, realizou a análise estatística das informações. A análise da tabela de referência cruzada (Crosstabs) foi utilizada na perspectiva de agregar e exibir, em conjunto, a distribuição da variável deficiência em relação às barreiras encontradas pelo estudante, que dificultam sua permanência na instituição. O propósito de utilizar essa análise está em verificar inter-relações e interações entre as variáveis (MOTTA; OLIVEIRA FILHO, 2009).

Esperou-se que os resultados dessas análises pudessem fornecer embasamento para a discussão dos objetivos e, assim, contribuir para a solução do problema de investigação da pesquisa e a socialização dos resultados, como forma de subsidiar o desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no ensino superior.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIANO, G. A. C. Deficiências múltiplas: fundamentos e metodologias. 2018, 194f. Cartilha. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

AURÉLIO, **Minidicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARNES, J. A Redes Sociais e processo político. In: **A antropologia das sociedades contemporâneas**. Organização e introdução de Bela Feldman-Bianco. São Paulo, Global, 1987, pp. 159-192.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. [Tradução] GUARESCHI, P A. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 1, p. 10 (a).

BRASIL. **Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 1, p. 10 outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Seção 1, p. 10 (b).

BRASIL. **Lei 10.048 de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de novembro de 2000. Seção 1, p. 12 (a).

BRASIL. **Lei 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2000. Seção 1, p. 3 (b).

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 4.

BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. **Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016, Seção 1, p. 3.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.

BRASIL. **Portaria Normativa 02, de 26 de janeiro de 2010 (MEC)**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Seção 1, p. 4.

BRIANT, M. E. P., OLIVER, F. C. Inclusão de Crianças com Deficiência na Escola Regular numa Região do Município de São Paulo: Conhecendo Estratégias e Ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

BUCHNER, T., SMYTH F., BIEWER G., SHEVLIN, M., FERREIRA, M. A. V., MARTÍN, M. T., DÍAZ, S. R., ŠIŠKA, J., LATIMIER, C., & KÁŇOVÁ, S. (2015). Paving the way through mainstream education: the interplay of families, schools and disabled students. **In: Research Papers in Education**, v. 30, n.4, p. 411-426, 2015.

CASSAB, Latif A. **História Oral: Miúdas considerações para a pesquisa em Serviço Social**. Disponível http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n2_latif.htm. Acesso: 11/11/2019.

CASTRO, C. M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CHACON, M.C.M. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de educação especial**. Marília, SP, v.17, n.3, p. 441-458, 2011.

CHRISTAKIS, N. A.; FOWLER, J. H. **O poder das conexões: a importância do networking e como ele molda nossas vidas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHRISTMANN, M.; SOUZA, C. R. S.; PAVÃO, S. M, O. Representações Sociais da deficiência na Educação Superior **IN: X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU)**, 2018, Porto Alegre. Anais... Eixo Temático: Diversidade e Inclusão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019, p.1-12. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/acessolivbre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/457.pdf>>. Acesso em: 20 de ago 2019.

CIANTELLI A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

CNMP. **Conselho Nacional do Ministério Público**. Guia de Atuação Ministerial. 2014. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Acessibilidade/Guia_Orienta%C3%A7ao_Atendimento_Prioritario_2014_Rebecca_3.pdf_Atualizado_em_26_03_14_Workshop_2014.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

DALL'AGNOL, T. C. Conheça as principais barreiras que impedem a inclusão de pessoas com deficiência. **Diário da Inclusão Social**. 2018. Disponível em: <https://diariodainclusaosocial.com/2018/10/03/conheca-as-principais-barreiras-que-impedem-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 04 ago. 2019.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. **In: III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial–CIIEE**. 2002. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niece/eventos/CIIEE/2002/programacao/Demonstracoes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DEZOTI, A. P. **Influência da rede social de apoio às famílias na promoção do desenvolvimento da criança com paralisia cerebral**. 2013, 97f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Setor de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, L. Q. A. **Trajetórias de Inclusão no Ensino Superior**: Uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência. Viçosa – MG, 2018.

FONSECA, A. R.; DE FARIAS, R. G. O uso do software PSPP nas Ciências Sociais. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. v. 2, nº 2, p.1-4, 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GAZZOL, K.; PEZZINI, K.; FAVARETTO, T. C.; ANTUNES, C. L.; GARCEZ, L.; TEIXEIRA, C. R. **O Desenvolvimento Humano ao Longo do Ciclo Vital**. Psicólogo. 10ª ed. 2018. Disponível em: <<https://psicologado.com.br/psicologia->

geral/desenvolvimento-humano/o-desenvolvimento-humano-ao-longo-do-ciclo-vital >. Acesso em: 13 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDANI, A. M. As Famílias no Brasil Contemporâneo e o Mito da Desestruturação. **Cadernos PAGU**, n 1, p. 67-110, 1993.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, F. J. de; TAVARES, F. S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). **Itinerários da Inclusão Escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LIMA-SILVA, T. B.; SUENAGA, G. H. S. Elaboração de um plano de gestão de atenção à saúde do idoso aliado à Ação psicoeducativa: Um estudo de caso. **Revista Temática Kairós Gerontologia**, v.15, n.6, p.529-545, 2012.

LUNA, M.B.C.S., NAIFF, L. A. M. Representações sociais da deficiência nas famílias: um estudo comparativo. **Psicologia e Saber Social**, v.4, n.1, p. 19-33, 2015.

MACIEL, M. R. C. Portadores de Deficiência a Questão da Inclusão Social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p.51-56, 2000.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. Campinas, FE/UNICAMP: 2001.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. A pesquisa qualitativa em debate, 2., Bauru, 2004. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MANZINI, E. J., DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2.ed., Brasília: 2006.

MENEGON, V.; SILVA, J.; SILVA, Q. A atuação da enfermagem no programa saúde na escola: o desafio do trabalho em rede, **REAS - Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.6, 2017.

MIRANDA, T. G., FILHO, T. A. G. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORÉ, C. L. O. O. El mapa de redes sociales como instrumento de intervención y de investigación. In: **Resúmenes do VII Congreso Iberoamericano de Psicología**. Oviedo, Espanha, 2010.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **O que são os Direitos Humanos**. 2019. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos>>. Acesso em: 02 ago.2019.

PORTUGAL, S. **Novas famílias, modos antigos**: as redes sociais na produção de bem-estar. 2006, 778p. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Coimbra, Portugal, 2006.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 2 ed. Lisboa, Gradiva, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

SA, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84, abr. 2006.

SANICOLA, L. **As dinâmicas da rede e o trabalho social**. São Paulo: Veras, 2008.

SANTOS, R. B. **Família e o desafio de um novo tempo**. Bahia: Recanto das Letras, 2008.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALLE, M. A. F. (Org.) **Família: redes, laços e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. Hist. Cienc. Soc.**, v.1, n.1, p.1-15, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

SIQUEIRA, F. C. V., FACCHINI, L. A., SILVEIRA, D. S., PICCINI, R. X., THUMÉ, E., TOMASI, E. Barreiras arquitetônicas a idosos e portadores de deficiência física: um estudo epidemiológico da estrutura física das unidades básicas de saúde em sete estados do Brasil. **Ciênc. Saúde coletiva**, v. 14, n. 1, p. 39-44, 2009.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica**. Tradução BERLINER, C. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. Trad. Claudia Berliner. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SLUZKI, C. E. Personal social networks and health: conceptual and clinical implications of their reciprocal impact. **Families, Systems & Health**, v. 28, n. 1, p. 1-18. 2010.

SOUZA, S. R. C. de; et al. Gestão universitária e acesso à universidade: sistema de cotas para pessoas com deficiência. **Revista Gestão Contemporânea**, ano 10, n. 13, p. 165-180, jan./jun. 2013.

SOUZA, K. L., KERBAUY, M; T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Rev. Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Estrutura Organizacional** (Conselhos Superiores). Disponível em: < <https://www.ufv.br/conselhos-superiores>>. Acesso em 04 ago. 2019 (a).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Folder publicado anualmente com números sobre a Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, 2018. Disponível em: <www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2018/11/UFV-EM-N%C3%9AMEROS-2018-Gr%C3%A1fica.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019 (b).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Relatório de Atividades de 2018/Ano base 2017**. Viçosa, 2018. Disponível em: <www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2018/10/Relat%C3%B3rio-de-Atividades-2018-Ano-Base-2017.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019 (c).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas**. Disponível em: <http://www.upi.ufv.br/?page_id=7>. Acesso em 22 maio 2019 (d).

VIÇOSA (MG). Universidade Federal de Viçosa. **Edital e anexos UFV/SISU Nº 30/2019/PRE**, de 13 de dezembro de 2019. Processo Seletivo para ingresso nos cursos presenciais de graduação no primeiro semestre de 2020. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: https://www2.pse.ufv.br/?page_id=28#link. Acesso em: 07 jan. 2020.

VIEIRA, S. **Introdução à bioestatística**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

VLACHOU, A., PAPANANOU, I. (2015): Disabled students' narratives about their schooling experiences, **Disability & Society**, v. 30, n. 1, p. 73-86, 2015.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZIMERMAN, G. I. **Velhice: aspectos biopsicossociais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WOORTMANN, K. **A Família das Mulheres**. Rio de Janeiro/Brasília: Tempo Brasileiro/CNPq, 1987.

ARTIGO 1

A POLÍTICA DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG: O DISCURSO E SUA PRÁTICA NA VISÃO DOS AGENTES EXECUTORES²

RESUMO: Buscou-se, com realização deste trabalho, caracterizar a Política de cotas para deficientes da Universidade Federal de Viçosa, por meio do que preconiza o discurso legal e a sua prática vivenciada pelos agentes executores. No percurso metodológico da pesquisa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, conjugada com entrevistas com representantes de setores estratégicos da instituição, buscando responder questões relativas aos processos de adesão e implementação da política. Os resultados mostraram que a instituição teve êxito na adesão à política, mesmo diante de restrições orçamentárias e limitação de recursos humanos qualificados para atuarem no seu funcionamento. Concluiu-se que essa política, de natureza top-down, apesar de seus desafios, é de extrema importância para a instituição e para a sociedade, uma vez que busca incluir pessoas que historicamente foram excluídos dos diversos segmentos sociais.

Palavras-chave: Política de cotas, Deficiente, Ensino Superior, Legislações, Percepções, Agentes Executores.

THE POLICY FOR THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE FEDERAL UNIVERSITY OF VIÇOSA / MG: THE SPEECH AND ITS PRACTICE IN THE VIEW OF EXECUTING AGENTS

ABSTRACT: This article sought to characterize the Quota Policy for the disabled at the Federal University of Viçosa, through which it advocates the legal discourse and its practice experienced by the executing agentes. In the methodological path of the research, bibliographic and documentary research was carried out, in conjunction with interviews interviews with representatives of strategic sectors of the institution, seeking to answer questions related to the processes of adherence and policy implementation. The results showed that the institution was successful in adhering to the policy, even in the face of budgetary constraints and limited human resources qualified to act in its operation. It was concluded that this policy of a top-down nature, despite its challenges, is extremely important for the institution and for society, since it seeks to include people who have historically been excluded from different social segments.

Keywords: Quota Policy, Disabled, Higher Education, Legislation, Perceptions, Executing Agents.

² Artigo aceito e em processo de revisão dos pareceres para publicação no Jornal de Políticas Educacionais, da Universidade Federal do Paraná. ISSN 1981-1969.

1- INTRODUÇÃO

São diversas as características que descrevem e categorizam os seres humanos, tais como raça, crença, nível econômico, dentre outros. Essas classificações podem ocasionar um processo de segregação e exclusão de pessoas do convívio social e, conseqüentemente, a restrição de seus direitos fundamentais que, na maioria das vezes, ocorre com pessoas com deficiência. Segundo Miranda e Santos (2018), pode-se verificar que a mesma sociedade que, de forma voluntária e/ou involuntária, excluía as pessoas com deficiência, busca agora incluí-las, por meio da criação de políticas e de legislações específicas, que se apropriam de instrumentos que garantam os direitos e igualdade de todos perante a lei.

Diversos serviços ofertados em nossa sociedade, como a educação, por exemplo, não foram criados com a perspectiva de atenderem às necessidades de todos os seres humanos, conseqüentemente, inúmeras pessoas são excluídas e discriminadas. Tendo em vista esse fato, percebeu-se, então, a necessidade de elaboração de políticas públicas que busquem reduzir o impacto dos problemas gerados pela exclusão. Os problemas ditos públicos, pode-se dizer que são “valores não realizados, necessidades ou oportunidades, que, entretanto, identificadas, podem ser atingidas através da ação pública” Dunn (1981, p.98 apud GUESS; FARNHAM, 2000, p. 27).

O século XX caracterizou-se como um período em que “se criaram mais escolas especiais, baseadas em modelos assistencialistas ou integracionistas, que apartavam as pessoas de seu meio natural” (FELIPE, 2013, p. 23). Mas, com o posicionamento da UNESCO, em 1990, e após a Declaração de Salamanca, em 1994, iniciou-se a elaboração de um novo modelo de sistema educacional, pautado na educação inclusiva e que objetivava abrir as escolas a todos os estudantes, definindo um projeto pedagógico que atendesse a todos, perspectivando a permanência (RODRIGUES, 2010).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve uma reviravolta marcante no cenário nacional com a criação de diversas políticas que visavam a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. Segundo Torgal e Ésther (2014), deve-se destacar dentre essas políticas, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Para que as ações de criação das políticas públicas se perpetuassem, foram necessários diversos instrumentos jurídicos e normativos em nível nacional e institucional, respectivamente. Com relação aos instrumentos jurídicos que se destacaram na questão da inclusão dentro da área educacional, pode-se citar: o Programa de Acessibilidade na

Educação Superior, conhecido como “Programa Incluir”, criado em 2005, pelo governo federal; o Decreto nº 7.611, de 2011, que buscou determinar uma dotação orçamentária específica para desenvolvimento de ações de permanência voltadas para os deficientes que ingressassem no ensino superior; a Lei nº 13.146, de 2015, intitulada como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, buscou estabelecer a garantia dos direitos educacionais e sociais às pessoas com deficiência e a Lei nº 13.409, de 2017, veio para alterar a Lei nº 12.711, de 2012, deliberando sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (PLETSCH; MELO, 2017).

No âmbito da Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus de Viçosa, existem dois conselhos superiores, o Conselho Universitário (CONSU) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), nos quais diversos atores políticos definem sobre a implementação de programas e políticas propostas pelo governo federal. Esses conselhos são vistos como arenas políticas, que objetivam realizar as negociações, associadas à formulação e implementação de políticas públicas (LIMONTI; PERES; CALDAS, 2014). Essas negociações, dentro do contexto da instituição, visam deliberar sobre as questões administrativas, coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no plano didático-científico e a aprovação dos instrumentos normativos institucionais, que implementam as políticas educacionais propostas (UFV, 2020a).

Essas arenas políticas são compostas por atores políticos que, segundo Secchi (2012), podem ser indivíduos, grupos e organizações que desempenham influência direta ou indireta no desenvolvimento de políticas públicas. Já para Macedo et al. (2016), esses atores políticos são os que estabelecem e gerenciam as ações necessárias à implementação das políticas públicas.

É importante destacar que o papel desses atores se diversifica de acordo com o perfil de cada política pública, uma vez que elas estão inseridas em diferentes contextos. Com isso, compreender a implementação e os desdobramentos da política de inclusão de deficientes no âmbito educacional a partir do olhar dos agentes executores da política pública é essencial para realização do monitoramento e da avaliação da política, uma vez que esses atores são quem vivenciam a realidade da instituição/organização, sendo, portanto, quem melhor pode auxiliar em todo processo, em função da proximidade com o público alvo da política e da prática institucional. Diederichsen (2014, p. 74) ressalta que “a percepção dos atores retrata também as várias expectativas, anseios, insatisfações e

condutas dos sujeitos. Com isso, ela pode fornecer subsídio ao estabelecimento de instrumentos que visem diminuir os problemas ou conflitos”.

Diante do exposto, este artigo buscou analisar, qualitativamente, a caracterização da política de cotas para deficientes na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, a partir do que propõe a legislação vigente, as características da política e sua vivência pelos agentes executores da instituição.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1- As políticas públicas voltadas para o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior

Couto (1997) afirma que a educação no Brasil é um direito garantido a todos e está presente desde o período colonial, quando, em 1534, com a chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, por meio de seus missionários jesuítas, passaram a transmitir seus conhecimentos aos povos indígenas. Nessa perspectiva, a revisão de literatura buscou ressaltar uma discussão acerca das políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

Segundo Aranha (2005), no período imperial, surgiram as primeiras instituições educacionais para atendimento de pessoas com deficiência, sendo elas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que atualmente é o Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, que hoje atende pelo nome de Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Ambas instituições foram inauguradas no Rio de Janeiro, tendo em vista que era a capital do país na época.

A Constituição Federal de 1988 trouxe o entendimento e a clareza de que a educação era direito todos e, nessa perspectiva, a ela veio para agregar as políticas públicas executadas pelo Estado brasileiro. No artigo 208, inciso III e V da Constituição Federal, foram assumidas pelo Estado as seguintes atribuições (BRASIL, 1988):

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

A Lei 7.853/1989 veio na perspectiva de reafirmar o pacto com a educação para as pessoas com deficiência. Em seu artigo 2º, inciso I, busca garantir a promoção por parte do Estado “na inclusão, no sistema educacional e na educação especial como modalidade

educativa”, compreendendo todos os níveis de educação (BRASIL, 1989). Em 1994, na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, foi elaborado e assinado um documento, em que foi sugerida a implantação de diversas providências na perspectiva da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior (UNESCO, 1998)

No ano de 1999, por meio do Decreto 3.298, que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a educação especial passou a ser tratada transversalmente, da Educação Básica até o Ensino Superior, sendo garantidas as adaptações necessárias, a acessibilidade aos meios de comunicação e as instalações desportivas para os alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, 1999). Porém, o entendimento acerca da inclusão do referido tema nesse decreto é que ela é dirigida às pessoas que possuem deficiências, mas que tenham condições de se adequar à rede regular de ensino, ou seja, esse decreto não contemplava todos os estudantes que possuíam deficiência.

Com o compromisso de permitir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, de acordo com a capacidade de cada indivíduo, enfatizada pela Constituição Federal de 1988, a promessa de formação profissional e menor rigor curricular ofertada pela Lei 7.853/1989 e a possibilidade de acréscimo das ações da educação especial para todos os níveis de ensino, proposto no Decreto 3.298/1999, somados ao que comunga a Declaração de Salamanca, haveria, assim, dispositivos legais que asseguravam o real acesso da educação superior a pessoas com deficiência, mas não é o que ocorria, uma vez que o acesso continuava somente se concretizando por méritos individuais, isso apenas apresentava o quanto os estabelecimentos de educação superior permaneciam sendo locais de segregação. Segundo Mazzotta e Souza (2000), mesmo constando de documentos oficiais, a efetiva implementação do acesso à educação superior pelas pessoas que possuem deficiências não tem sido acompanhada de ações efetivas que a concretize.

A ideia de que as coisas tendem a melhorar com o passar dos anos, também se aplica à evolução dos processos que tratam da inserção de pessoas com deficiência no âmbito educacional superior. Prova disso é que o século XXI trouxe o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei 10.436/2002, que, segundo Rinaldi (1998), é considerada a língua materna e a mais utilizada pelos brasileiros. Trouxe, também, a autorização das diretrizes e as normas para utilização do Sistema Braille em todos os níveis de ensino, o que ocorreu por meio da Portaria 2.678/2002 (BRASIL, 2002).

No ano de 2004, por meio da publicação do Decreto 5.296, foi regulamentada a Lei 10.098/2000, que buscou estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade dos deficientes ou pessoas com mobilidade reduzida aos espaços públicos e assim garantir direitos fundamentais como a educação (BRASIL, 2004). Já em 2005, no Decreto 5.626 ficou estabelecida a obrigatoriedade de intérprete de Libras em todos os estabelecimentos de ensino do país, sejam eles públicos ou privados (BRASIL, 2005).

Outro marco do ano de 2005 foi a publicação do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), que propôs a reformulação dos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior federais, em cumprimento aos Decretos 5.296/2004 e 5.296/2005. Esses núcleos são voltados para a eliminação de barreiras e possuem financiamentos por meio da aprovação de projetos submetidos pelas instituições ao programa. Segundo Souza (2010), o programa se tornou a principal referência para as instituições de ensino superior no que tange ao atendimento de pessoas com deficiências.

O ano de 2006, por sua vez, foi marcado por dois fatos importantes, sendo o primeiro a assinatura, por parte do Brasil, da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que foi promulgada posteriormente pelo Decreto 6.949/2009, e que colocou em vigor o compromisso de garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, buscando o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com os objetivos almejados de equilíbrio participativo (BRASIL, 2009). O segundo fato foi a parceria firmada entre o Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na protagonização do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que veio para estimular as instituições de ensino superior a cooperar com a minimização das desigualdades e exclusões sociais e a adoção de uma postura democratizante, que servisse de parâmetro para a sociedade. Um de seus norteadores foi o desenvolvimento das ações afirmativas que possibilitassem a inclusão, o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior (BRASIL, 2007).

Segundo Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), com a publicação do Decreto 6.571/2008, revogado posteriormente pelo Decreto 7.611/2011, foi previsto novamente “assegurar condições para continuidade dos estudos nos demais níveis de ensino”. Tal fato foi novamente atribuído como obrigatório ao Ministério da Educação, tendo o mesmo que estruturar os núcleos de acessibilidades dos estabelecimentos de ensino superior federal, buscando assim uma maior participação e desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.

O Plano Viver sem limites, instituído a partir do Decreto 7.612/2011, foi implementado na perspectiva de garantir um sistema educacional inclusivo para as pessoas com deficiência. Uma das mais importantes políticas ligadas a esse Plano foi a continuidade do Programa Incluir, implementado no ano de 2005 (BRASIL, 2011).

A Lei nº 12.711, de 2012, intitulada como “Lei de Cotas” veio na perspectiva de assegurar a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, nas 59 universidades federais e nos 38 institutos federais de educação, de alunos oriundos do ensino médio público. Já os outros 50% das vagas continuavam disponibilizadas para ampla concorrência. A Lei também estabeleceu que o sistema de cotas teria metade das vagas preenchidas por estudantes com renda *per capita* familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo e a outra metade das vagas com renda maior que 1,5 salário mínimo. Vale apenas destacar que dentro das duas categorias de renda acima descrita, existem ainda, vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). A aprovação da Lei de Cotas definiu novos marcos legais na promoção da igualdade racial e social, promovendo a legalidade das ações afirmativas no Brasil (FELIPE, 2013).

A publicação da Lei 13.409/2016 veio trazer alterações na Lei 12.711/2012, uma vez que deliberava acerca da reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). Santos (2012) destaca que essa política representa um marco histórico, uma vez que reflete um compromisso explícito do Estado Brasileiro com segmentos historicamente excluídos da universidade pública.

Nesse sentido, Brasil, Silva e Zambello (2017) afirmam que, nas últimas décadas, o Brasil vem experimentando mudanças importantes nas políticas públicas de ensino superior, dando maior prioridade ao sistema, criando novas universidades, aumentando o número de vagas para estudantes e adotando um novo sistema de admissão nas universidades públicas federais. Para Ricardo, Saço e Ferreira (2017) é notório o crescimento do número de pessoas com deficiência no meio acadêmico, desde o início do século XXI, representando um processo de democratização da educação superior associado às políticas públicas brasileiras.

3- METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, de natureza qualitativa, fez-se uso tanto de pesquisa bibliográfica e documental quanto de entrevistas semiestruturadas, com

os agentes executores envolvidos na implementação da Política de cotas para deficientes da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa – Minas Gerais.

As entrevistas ocorreram nos meses de fevereiro e março de 2020 e foram realizadas com quatro agentes executores da Política na época em que a referida política foi implementada, ou seja, a partir do ano de 2016, sendo eles: a Reitora, o Pró-Reitor de Ensino, Assessora Especial da Pró-Reitoria de Ensino e o Diretor de Programas Especiais da Pró-Reitoria de Ensino. A identificação dos agentes executores de cada entrevista utilizada neste trabalho foi classificada como AE1, AE2, AE3 e AE4, na perspectiva de manter o sigilo de suas identidades.

O roteiro da entrevista foi composto por questões abertas, que tinham o objetivo de caracterizar os agentes executores e seus papéis frente à Política de cotas para deficientes na instituição; compreender como ocorreu o processo de adesão e implementação da política na instituição; descrever a estrutura institucional disponibilizada aos estudantes que ingressaram pela Política de cotas para deficientes; apontar os pontos fortes e fracos da política, bem como as dificuldades institucionais vivenciadas após implementação da política, apresentando as perspectivas futuras e sugestões para a política.

Faz-se necessário ressaltar que as entrevistas foram realizadas em um período em que os entrevistados já não mais estavam exercendo as funções da época em que a Política de cotas para deficientes foi discutida e implementada na instituição, tendo em vista a mudança da gestão administrativa da Universidade Federal de Viçosa, em 26 de maio de 2019 (UFV, 2020b). Porém foi solicitado aos mesmos que os fatos relatados nas referidas entrevistas fossem remetidos ao período de sua gestão e ao início das discussões que nortearam a Política de cotas para deficientes.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram discutidos no sentido de caracterizar os agentes executores e suas funções frente à Política de cotas para deficientes, considerando o seu processo de adesão e implementação, a estrutura institucional disponível, os pontos fortes e fracos da política, as dificuldades enfrentadas, sugestões e perspectivas.

4.1- Caracterização dos agentes executores e seus papéis frente à política de cotas para deficientes na Universidade Federal de Viçosa

Os atores políticos que dão embasamento às discussões constantes deste trabalho foram caracterizados como “agentes executores da legislação”, que, segundo Rua (2014),

são evidenciados como atores públicos, uma vez que “exercem funções públicas”. Os convidados a participar desta pesquisa foram os atores políticos (servidores) da Universidade Federal de Viçosa, que estiveram à frente de setores considerados estratégicos para a implementação da Política de cotas nos cursos de graduação para pessoas com deficiência.

No Quadro 1, são apresentadas as descrições para cada agente executor entrevistado.

Quadro 1- Descrição dos agentes executores, UFV, Viçosa/MG

Agente Executor 1 (AE1)	
Sexo	Feminino
Profissão	Docente licenciada (mandato classista)
Setor de trabalho à época da implementação da legislação	Reitoria
Período de permanência no cargo de confiança	8 anos (maio de 2011 – maio de 2019)
Agente Executor 2 (AE2)	
Sexo	Masculino
Profissão	Docente Aposentado
Setor de trabalho à época da implementação da legislação	Pró-Reitoria de Ensino
Período de permanência no cargo de confiança	4 anos (maio de 2015 – maio de 2019)
Agente Executor 3 (AE3)	
Sexo	Feminino
Profissão	Docente Ativo
Setor de trabalho à época da implementação da legislação	Pró-Reitoria de Ensino
Período de permanência no cargo de confiança	4 anos (maio de 2015 – maio de 2019)
Agente Executor 4 (AE4)	
Sexo	Masculino
Profissão	Docente Ativo
Setor de trabalho à época da implementação da legislação	Pró-Reitoria de Ensino
Período de permanência no cargo de confiança	4 anos (maio de 2015 – maio de 2019)

Fonte: Dados da Pesquisa (2019), elaborado pela autora.

O papel desempenhado pelos agentes executores (atores) no processo de adesão da Universidade Federal de Viçosa à Política de cotas para pessoas com deficiência foi de suma importância, pois, segundo Passador (2018), os atores são responsáveis por exercer uma influência, direta e indireta, sobre os resultados e impactos de qualquer política. De acordo com o agente executor AE4, o papel a ele confiado era importante pois o fazia ficar atento às demandas dos deficientes que chegavam à instituição, buscando junto a universidade e aos departamentos, mais especificamente com os docentes, uma forma de atuação mais efetiva. Segundo Barreto e Almeida (2014), a formação dos docentes para o ensino na diversidade é essencial para a execução do processo de inclusão. Com relação à sua atuação, o agente executor AE4 disse que tinha duas vertentes a serem abordadas dentro de seu papel:

[...] primeiro junto a universidade que é o institucional né. Quando essas demandas chegam, elas precisam ser institucionalizadas e elas precisam também ser atendidas, isso precisa que a universidade dê todo o apoio, pois elas requerem que sejam comprados materiais, que tenham os servidores especializados né. E em relação aos professores, que tem mais a ver com os departamentos, eles precisam ter consciência de que existem nas salas de aula pessoas que necessitam de adaptações, dada as suas condições de entrada na universidade e, para isso, como tudo é muito novo é necessário conscientizá-los e explicar o porquê que é necessário fazer isso, já que na nossa formação, a gente sempre é formado para lidar com os iguais e não com os diferentes. (AE4).

Em geral, durante a sua formação, incluindo graduação e pós-graduação, os docentes não são preparados para enfrentar essas situações. Eles aprendem na teoria, mas não possuem contato com a prática pedagógica voltada para estudantes deficientes, o que os deixam, na maioria das vezes, mais apreensivos e inseguros, tendo em vista que essa prática faz todo diferencial no processo de ensino-aprendizagem. Franco (2016) ressalta que a prática pedagógica deve incluir desde o planejamento e a estruturação da execução da aprendizagem até a elaboração de processos que ocorrem para além da aprendizagem, na perspectiva de assegurar o ensino de conteúdos e atividades indispensáveis para o período de formação do estudante. Devido à falta de preparo dos docentes para lidar com os estudantes deficientes, Silva e Arruda (2014, p. 8) destacam que:

Em relação à formação, fica cada vez mais difícil a situação do professor, porque as universidades pouco os preparam para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), saem despreparados, já que na sua formação não tem um curso específico para lidar com eles (SILVA; ARRUDA, 2014, p 8).

Por falta de preparo, no que tange à prática pedagógica, observa-se que os docentes têm dificuldades de realizar adaptações às metodologias em curso, quando recebem estudantes deficientes, acarretando, também, em dificuldades para incluí-los na sala de aula (SILVA et al., 2020). Portanto, é necessário capacitar os docentes, buscando assim dar condições para que eles possam desenvolver da melhor forma suas habilidades profissionais.

Com relação à adaptação das metodologias, é importante que sejam oferecidos, ao docente, cursos de capacitação continuada, e que o mesmo se disponha a realizá-los, buscando repensar suas práticas pedagógicas e metodológicas para atender de forma equânime todos os estudantes. Silva e Arruda (2014) ressaltam que o docente que está capacitado sabe lidar com a diferença de cada aluno.

Já a agente executora AE3 teve um papel importante na organização de todo o processo de matrícula e de implementação do que previa a legislação, tendo como perspectiva a inibição das fraudes. Para Nunes (2018, p. 17), a fraude “tem levado as instituições a estabelecerem mecanismos de coibição desta prática por meio de comissões para verificação”. Com relação ao seu papel, a agente executora AE3 ressaltou que:

[...] na época eu já, além de ser assessora, presidia a comissão de matrícula na UFV, cuidando do ponto de vista do ingresso, da reserva das vagas, do edital, de cumprir o que está estabelecido na lei, de criar condições para entrada do estudante, de assegurar a acessibilidade no espaço, na chegada, de pensar algumas questões relativas. [...] eu na verdade, participava de todas as discussões, e com relação a matrícula e a implementação da lei, isso aí eu tinha toda a responsabilidade de cumprir o estabelecido em lei, o que sinceramente eu fazia com muito apreço. [...] ao mesmo tempo com uma responsabilidade muito grande de fazer com que efetivamente as coisas funcionassem, como estava previsto na lei, especificamente tentando prevenir questões de fraude e isso me preocupava. (AE3).

Souza et al. (2013) destacam que as ações afirmativas para pessoas com deficiência buscam reconhecer a necessidade de se proteger juridicamente os deficientes que se encontram em evidente desvantagem. Já Nunes (2018) resalta que as políticas públicas, no momento em que são implementadas, requerem um conjunto de medidas que contribuam com o seu êxito. Nesse sentido, pode-se inferir, pelo relato da agente executora AE3, que seu papel, durante o processo de matrícula dos calouros, configura-se como instrumento de contribuição para implementação do estabelecido em lei, uma vez que ela coordenava todo processo.

Em face da preocupação expressada pela agente executora AE3 com relação à prevenção de fraudes durante o processo de matrícula, é importante destacar que essa preocupação está amparada pela recomendação nº. 41/2016, editada pelo Conselho Nacional do Ministério Público, em que os membros do Ministério Público de todo país são orientados a dar mais atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas para acesso às universidades, agindo na repressão e na prevenção das mesmas, exigindo a previsão em edital de instrumentos de fiscalização e controle (MARQUES; ROSA; OLIVEIRA, 2019).

O agente executor AE2, no processo de adesão da instituição à Política de cotas para deficientes, ressaltou que a Universidade Federal de Viçosa já tinha uma política de apoio aos deficientes, mesmo antes de ele assumir o cargo, e que já existia a Unidade de Políticas Inclusivas, que tinha como perspectiva acolher os estudantes deficientes. Segundo Nogueira e Oliver (2018), a Unidade de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de

Viçosa foi criada em 2014, o que reforça que a instituição já atuava no apoio aos estudantes com deficiência antes mesmo da política de cotas ser instituída no ano de 2016. O agente executor AE2 ressaltou que um de seus principais papéis no que tange essa política foi adaptar o que existia à nova realidade:

[...] Então existe uma política e eu simplesmente recebi como pró-reitor essa política e adaptei ao que nós entendemos na época que deveria ter em uma política de acolhimento ao deficiente e principalmente tentamos ter estrutura para receber o deficiente. Então eu acho que o meu papel foi reconhecer a necessidade de mudança na política existente, principalmente a mudança no sentido de não receber o deficiente com pena, mas receber de uma forma a acolher né, então acolher no sentido bem amplo da palavra. [...] outro papel que eu acho que foi importante, foi tentar encontrar o que é universidade já tinha para receber os novos deficientes, que foi eu acho, a parte mais importante porque a lei de cotas de deficiente veio, mas não veio absolutamente nada com relação a contratação de pessoas e com relação a recursos financeiros para adaptar o campus, então isso é uma parte importante né! (AE2).

Ao relatar que realizou uma adaptação à política que recebeu, o agente executor AE2 deixou claro que a instituição buscou, juntamente com as determinações e leis que ditavam as regras de acesso às vagas pelo sistema de cotas, incorporar uma política de acolhimento, com o intuito de minimizar as barreiras enfrentadas pelos estudantes deficientes. Segundo Souza et al. (2013), é importante observar que, mesmo sendo elaboradas diversas leis com o intuito de assegurar os direitos dos deficientes, esses ainda, por si só, não são de tudo eficientes, uma vez que ainda há muita resistência na aceitação da diversidade humana.

O agente executor AE2 comenta, também, sobre a importância de se buscar implementar uma política de inclusão não pautada no sentimento de pena. Esse fato foi destacado no trabalho de Abreu e Marques (2007, p 3), em que afirmaram que “a pessoa com deficiência não precisa e, nem todas, desejam o sentimento de pena de ninguém, apenas buscam condições humanas e materiais que lhes permitam viver como as demais pessoas”.

Já a agente executora AE1 ressaltou que quando a Política surgiu, até mesmo questões básicas como as nomenclaturas que se davam às pessoas com deficiência eram confusas para a instituição. Para Sasaki (2002), essas dificuldades com relação à terminologia para tratar o deficiente tornam-se apropriadas e desapropriadas em função de valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Conforme parte da entrevista mostra, essa foi uma dificuldade relatada pela agente executora AE1:

[...] a inclusão dos nossos portadores de necessidades, eu me lembro até que na época, essa denominação... as denominações eram confusas... portadores de necessidades especiais, deficientes... até essas denominações não eram muito claras na época para nós, depois isso foi se clareando. (AE1).

Considerando que a política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior era uma realidade nova para a instituição e, como tudo que é novo, causa estranheza e insegurança, ficou claro, na fala da agente executora AE1, que, até questões simples, como a definição das denominações a serem dadas às pessoas com deficiência tornaram-se confusas e complexas. Segundo Sasaki (2002), a terminologia correta é especialmente importante quando se trata de assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estereótipos e estigmas. Com isso, pode-se compreender que dentre as vertentes que buscam permitir uma real inclusão das pessoas com deficiência encontra-se a forma de citá-las.

Então, como qualificar a terminologia que envolve o deficiente? As pessoas inseridas no contexto da deficiência já foram citadas como inválidas, portadoras de deficiência, incapazes, dentre outras. Mas, atualmente, essas abordagens conceituais já não são mais apropriadas. As terminologias da deficiência devem ser entendidas, considerando o contexto em que cada uma delas foram inseridas.

A preocupação que se deve ter com as mudanças de terminologias é que, se usadas de forma incorreta, podem reforçar e manter ideias e informações incorretas, além de conceitos obsoletos. Esse fato pode resultar na demora das pessoas para aceitar as mudanças de conceitos, comportamentos e conhecimentos em relação às pessoas com deficiência. Sasaki (2006) destaca que este fato pode ainda causar resistências contra mudanças desse padrão, como o que ocorreu com os termos “integração e inclusão”, nos sistemas sociais comuns.

Já com relação ao seu papel frente ao processo de adesão da instituição à Política de cotas para os deficientes, a agente executora AE1 destacou que “o meu papel era coordenar, buscar pessoas, orientar e solicitar realização de projetos e foi isso que nós fizemos rapidamente. Olha a importância que tinha essa ação para universidade, né!”. Em outro momento da entrevista, a agente executora AE1 destacou que tudo foi fruto de trabalho em equipe:

[...] eu formei comissões através da Pró-Reitoria de Ensino e assim começamos a trabalhar juntos na implementação de ações para que a universidade pudesse incorporar ao máximo, facilitar e fazer com que as pessoas pudessem permanecer independente da sua deficiência. (AE1).

Essa discussão sobre a necessidade de trabalho em equipe foi realizada por Dias e Matos (2012). Eles afirmam que a cooperação entre os atores envolvidos, de forma participativa e dialógica, vista como uma das estratégias para o sucesso da política é essencial para o processo de implementação de uma política pública.

4.2- O processo de adesão e implementação da política de cotas para deficientes na Universidade Federal de Viçosa

Na perspectiva de promover a continuidade do processo de inclusão das pessoas com deficiência, que já ocorria na Educação Básica nacional, as instituições públicas de ensino superior se organizaram e se estruturaram minimamente para receber esses estudantes. Essa organização ocorreu a partir da Lei 13.409/2016, que determinou a inclusão de pessoas com deficiência procedentes de escolas públicas na Lei de Cotas (FERNANDES, 2019).

Essa política de ação afirmativa, assim como as demais existentes, busca promover a igualdade de oportunidades a grupos que sempre foram segregados. No âmbito educacional, o objetivo é possibilitar a disputa a determinadas vagas no ensino superior a pessoas que não teriam possibilidade de acessar a universidade (DIAS; DA COSTA, 2016).

A agente executora AE1, em sua fala, chama a atenção para o fato de que a Universidade Federal de Viçosa possui, desde seu nascedouro um histórico de acolhimento aos cotistas, embora essa determinação legal para a adesão da instituição à Política de cotas ter surgido a partir de 2016. Segundo ela:

[...] a universidade foi construída, ela já teve seu nascedouro com alojamento e com o restaurante e com todas as facilidades para poder ajudar essas pessoas, esses alunos que vinham. Nós, por exemplo, começamos com a Divisão de Saúde, coisa que muitas outras universidades não ofereciam, então, a universidade por si só, ela já nasceu ajudando, dando um apoio muito grande para o estudante permanecer. (AE1).

[...] eu acho que a Universidade Federal de Viçosa, ela tem esse grande diferencial no seu nascedouro, se não me engano parece que só duas universidades no Brasil tinham em sua inauguração o restaurante universitário e alojamento, sendo elas a Federal Rural do Rio de Janeiro e a Federal de Viçosa e isso fez uma grande diferença na inclusão social, mas muito pensando em vulnerabilidade socioeconômica (AE1).

A narrativa acima, feita pela agente executora AE1 reafirma o que Del Giúdice (2013) disse acerca do tema. Segundo a autora, a Universidade Federal de Viçosa, desde seu nascimento em 1926, vem desenvolvendo ações, que têm como objetivo promover as condições de permanência dos estudantes na instituição (DEL GIUDICE, 2013).

A ação de permanência na instituição mesmo antes da Política de cotas na Universidade Federal de Viçosa também pôde ser observada na fala da agente executora AE3, que destacou que:

[...] a UFV, pelo modelo que ela foi criada e por toda a influência norte-americana, com essa questão dos alojamentos e pela localização geográfica da instituição, ela sempre teve uma possibilidade de atendimento de pessoas com determinados perfis sociais, ou seja, ela tinha condições de atender pessoas socialmente menos favorecidas, o alojamento, a moradia estudantil que eu acho que é uma nomenclatura mais adequada, é algo que a instituição tem, sempre teve e que faz uma diferença enorme para quem é de camadas populares que ingressam na educação superior e, portanto, não tem os recursos para custear a moradia. (AE3).

Com relação à influência norte-americana no contexto da criação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Del Giúdice (2013) destaca que as instalações arquitetônicas iniciais do campus de Viçosa foram embasadas nos *Land Grant Colleges* norte-americano. Para Botelho (2016), o modelo norte-americano aplicado na UFV se pautou nos pilares indissolúveis entre o ensino, a pesquisa e a extensão, apresentando, como característica central, o ensino que o estudante aprendia na prática. Baseando-se na tríade ensino, pesquisa e extensão, e tendo em vista a necessidade da permanência dos estudantes vulneráveis na universidade para implementação do ensino prático, foi erguido o primeiro alojamento na instituição, denominado atualmente de moradia estudantil (conhecido como "Velho"), que abrigava estudantes do sexo masculino (DEL GIÚDICE, 2013).

Segundo Eloi (2018), com o passar dos anos, devidas as significativas expansões ocorridas na instituição e à entrada cada vez maior de estudantes em vulnerabilidade social na instituição, a tornou-se indispensável de criação novas atividades e ações de assistência estudantil. Del Giúdice (2013) destacou que a primeira expansão ocorreu em 1948, com a mudança da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) para Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG). Nesse período, ocorreu a construção da praça de esportes e do ginásio coberto, a construção da piscina próximo à lanchonete do Diretório Central Estudantil, a construção o alojamento "Feminino", por causa da criação do curso de Economia Doméstica, e a construção da primeira etapa do Restaurante Universitário. A segunda grande expansão ocorreu em 1969, com a federalização da instituição, passando

para a atual Universidade Federal de Viçosa. Durante esse período, foram construídos mais quatro alojamentos, denominados ou conhecidos como “Novo”, “Novíssimo”, “Pós” e “Posinho”, e a ampliação do Restaurante Universitário (DEL GIÚDICE, 2013).

No ano de 2016, devida a criação da Lei 13.409, a Universidade Federal de Viçosa se viu diante de mais desafios e obrigadoriedades, sendo esses a adesão e posterior implementação da Política de cotas para deficientes. Com relação ao motivo que levou a instituição a aderir à Lei de Cotas, todos os agentes executores entrevistados foram taxativos em suas respostas:

[...] a universidade foi atendendo naturalmente, a questão é que, em anos anteriores, nós não tínhamos leis nem determinações legais de obrigadoriedade, e dentro deste papel, a universidade cumpriu quando chegou essa determinação, em especial para o cotista. (AE1);

– Por quê? Porque foi obrigada! Ela aderiu porque ela foi obrigada. (AE2);

[...] Bom! Com relação à implementação da lei, eu acho que a gente tem que ser bem objetivo, sabemos que foi uma definição nacional né! (AE3);

Ela aderiu porque isso era lei né! Então ela simplesmente teve que seguir o pressuposto legal. (AE4).

Com relação a obrigadoriedade de atender à legislação de adesão à política de cotas, Magalhães (2019) destacou que, anteriormente à Lei 12.711/2012, as instituições de ensino superior públicas elaboravam e implementavam suas políticas de ação afirmativa de acordo com critérios e necessidades específicas da instituição. Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) corroboram com Magalhães (2019), ressaltando que, até o ano de 2012, 70 de um total de 96 universidades haviam implementado suas próprias ações afirmativas, aprovadas no âmbito de seus conselhos universitários. Tais ações afirmativas foram respostas às reivindicações sociais diversas, apresentando parâmetros e formatos variados, de acordo com as necessidades existentes. É importante ressaltar que, a partir do sancionamento da lei, o Estado brasileiro tornou-se o grande regulador da política de cotas, tornando-a obrigatória e criando normas para equalizar o processo em todas as universidades do país (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, MAGALHÃES, 2019).

Para Carvalho (2016), a implementação da Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), buscou transmitir uma ideia de equiparação de adoção de ação afirmativa nas IFES, e seu propósito foi tornar obrigatória a adoção das referidas ações afirmativas. A autora defende ainda que havia a necessidade de unificar nas universidades as ações afirmativas, para assim, todas seguirem as mesmas diretrizes, o que propiciaria a

unificação das ações afirmativas em todo o País, no âmbito federal (ROSA, 2013, TREVISOL; NIEROTKA, 2015).

Assim, conforme destacado por todos os agentes executores entrevistados, a obrigatoriedade de cumprimento da lei foi o que levou a instituição a aderir à Política de cotas para deficientes. Segundo Fernandes (2019), a determinação da Lei 13.409/2016 foi que criou agilidade no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas universidades, tendo como consequência um enorme salto com relação à democratização do acesso e à geração de políticas públicas direcionadas para a inclusão educacional.

Com relação aos processos de adesão e implementação da política de cotas na Universidade Federal de Viçosa, vale ressaltar que eles foram realizados a partir de discussões ocorridas no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), conforme cita a agente executora AE1:

O processo de concepção e implementação da política foi feita de uma forma muito boa pelo CEPE, as discussões de ordens pedagógicas [...] implementando os horários diferenciados [...] então foi feita toda uma mudança necessária de ordem pedagógica para atender a essa demanda de cotistas, a esses alunos que chegavam e isso tudo foi colocado em execução pelo CEPE e foi amplamente discutido. (AE1).

Pode-se dizer que os debates que antecedem ao processo de adesão e implementação de políticas públicas voltadas para a área da educação dentro das universidades ocorrem nas arenas institucionais, tais como, os conselhos superiores. Para Silva (2000), a política pública decorre de um longo e emaranhado processo que abrange interesses destoantes, enfrentamentos e negociações entre as arenas e os atores que delas fazem parte.

Um ponto interessante destacado pelo agente executor AE2 foi que a Universidade Federal de Viçosa se amparou em vivências de outras instituições para aprimorar seu processo de adesão e implementação da política, buscando se cercar de cuidados para evitar as fraudes. Segundo ele:

[...] nós queríamos garantir que não existisse fraude né, então nós sabíamos que algumas universidades que até já tinham alguma política de cotas de deficiente antes da lei de cotas, antes disso algumas universidades do Brasil, entre elas, a Federal do Paraná, já tinha uma política de cotas de deficiente [...] então aí nós começamos a aprender um pouco pela experiência da Federal do Paraná, principalmente [...] como que eles lidavam, o que que eles estavam fazendo, como era a comissão de verificação e tal, então nós procuramos implantar um processo na hora da matrícula, que garantisse da melhor forma possível [...] que não existisse fraude no processo de inclusão ou de matrícula dos cotistas. (AE2).

O âmbito jurídico afirma que a fraude é considerada um ato caracterizado pelo objetivo de acarretar prejuízo ou enganar. Segundo Nucci (2003), ela tem a perspectiva de obtenção de proveito. Já no contexto acadêmico, a análise da fraude, como pontuado por Rego (2010), deve ser compreendida como a ação que tem por finalidade ludibriar os mecanismos institucionais. Um questionamento que ocorreu durante as entrevistas diz respeito ao propósito que a instituição tinha ao aderir a política de cotas para deficientes e se esse propósito foi alcançado. Os agentes executores AE2 e AE3 enfatizaram que a adesão ocorreu naquele momento porque era uma obrigatoriedade, conforme relatado:

Na verdade, eu acho que a primeira questão que é importante considerar é que essa decisão não era uma opção entendeu! Isso é uma lei, eu fico imaginando que se fosse uma opção, isso poderia ser adiado de algum modo né! (AE3).

[...] nós temos que reconhecer se aderíamos né, eu não sei o que seria se o MEC perguntasse: – Vocês querem aderir a política de cotas? [...] Então eu não sei o que seria a resposta, certamente não sei por que isso iria começar num processo de discussão, não é a Pró Reitoria que iria definir isso, era o CEPE, mas o ponto é, não sei se a universidade iria dizer assim: – Não! Nós vamos nos preparar por 5 anos e daqui 5 anos nós vamos sim receber! Eu não sei, mas volto a reportar, nós acolhemos ou recebemos a pessoa porque era uma lei que se tinha que receber, não sei se seria diferente se não fosse uma obrigatoriedade. (AE2).

Com base no exposto pelos agentes executores AE2 e AE3, torna-se necessário ressaltar que o governo ao criar a Lei de Cotas não deu às universidades a opção de adesão imediata ou não à mesma, tornando-a uma imposição. Segundo Magalhães (2019, p. 8), “mesmo após a regulamentação da política de cotas nas universidades federais, por meio da Lei 12.711/2012, sua utilização continua sendo polêmica”. Dentre os questionamentos existentes acerca do processo no qual a essa Lei foi implementada, encontram-se: a manutenção da qualidade do ensino superior nas IFES, o desempenho e a evasão dos estudantes que foram aprovados pela política de cotas e a necessidade de ampliação das políticas de assistência estudantil. Tais questionamentos estão atrelados, segundo Mayorga e Souza (2012), à questão da permanência dos estudantes cotistas, uma vez que é importante que ocorram ações concretas nas instituições, voltadas para esse público, buscando, assim, a exclusão de modelos assistencialistas que não auxiliam efetivamente.

Embora, os executores tenham relatado que, mesmo antes dessa obrigatoriedade, a Universidade Federal de Viçosa já possuía ações para inclusão de deficientes, então, acreditam que o propósito da política foi alcançado parcialmente e que essa foi valorosa para a instituição, como manifestado abaixo:

[...] quando veio a lei ela já tinha uma Unidade de Políticas Inclusivas, então em tese, você percebe que os conselhos já tinham optado por receber estudantes portadores de deficiência né! (AE3);

[...] do ponto de vista da inclusão, da reserva de vagas, do receber o estudante, dele passar pela comissão, dele ser recebido, isso para mim está equacionado, agora a parte da permanência para mim, deve ser a permanência com qualidade [...] aí eu acho que nós precisamos de muita coisa, só que eu acho que se não entrar e não estiver aqui, meio que na lógica de que se o problema não se configurar, isso nunca ocorreria. (AE3).

[...] a partir do momento que nós acolhemos e começamos a receber as pessoas com deficiências eu acho que foi muito importante para universidade, primeiro pela capacidade e pela oportunidade que a universidade teve de aprender a lidar com essas pessoas, então esse é um processo de aprendizado que foi importante e que está sendo e será esse processo de aprendizado, que não terminou e não vai terminar num curto período de tempo, então primeiro eu acho importante o processo de aprendizado mas não aprendizado só para administração, mas um aprendizado para a comunidade como um todo. [...] aprender também uma outra coisa que a universidade tem que aprender, que é como serão os cursos de pessoas com deficiência, como nós vamos lidar com esses cursos. (AE2).

A Universidade Federal de Viçosa, assim como outras instituições de ensino superior, já possuía, antes mesmo da Lei de Cotas para deficientes ser sancionada, no ano de 2016, uma unidade de apoio aos estudantes. Pletsch e Melo (2017) constataram, por meio de uma pesquisa realizada, na qual eles analisaram a estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade de instituições federais de ensino superior, e verificaram que, das 63 instituições pesquisadas, 54 afirmaram ter, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida (2014), tais Núcleos de Acessibilidade.

Com relação ao êxito da permanência dos estudantes deficientes na instituição, vale destacar que essa questão perpassa pelo processo de adaptação e aprendizagem da própria instituição; ou seja, cada ano que a instituição vivencia o processo de inclusão de estudantes deficientes, ela ganha a oportunidade de aprender e crescer dentro do contexto da inclusão. Para Mantoan (2006), é necessário o estabelecimento dessa adaptação por parte da instituição às particularidades de cada aluno, para que assim as práticas educacionais excludentes deem lugar à unificação das modalidades de educação regular e especial, o que oportunizou um sistema único de ensino e, conseqüentemente, uma reforma educacional mais ampla, e, com isso, as instituições puderam obter mais resultados com relação à permanência de seus estudantes deficientes.

A importância da Política de cotas nacional foi destacada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2012, mesmo ano em que a Lei de Cotas foi implementada no país. O manifesto de apoio da ONU destacou que:

O Sistema das Nações Unidas no Brasil reconhece a adoção de políticas que possibilitem a maior integração de grupos cujas oportunidades do exercício pleno de direitos têm sido historicamente restringidas, como as populações de afrodescendentes, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência. (ESTADÃO, 2012).

Para Dourado (2013), a Lei de Cotas apresenta um grande efeito inclusivo nas universidades públicas, que resultará, com o passar dos anos, na diversificação das elites brasileiras. Segundo o autor, essa lei revela um relevante passo no processo de democratização das políticas públicas educacionais em nível de graduação. Corroborando com esse pensamento, Pereira (2012) assegura que a Lei de Cotas, por si só, não resolve o problema estrutural do ensino superior, mas enaltece a inserção de pessoas que, até então, eram excluídas pela sociedade, buscando, assim, dar início a um processo de mudança de padrões, ao promover a equiparação de oportunidades e inclusão social.

4.3- A estrutura institucional disponibilizada aos estudantes que ingressaram pela política de cotas para deficientes

Vive-se, cotidianamente, em uma realidade que envolve, a todo momento, mudanças nos mais diversos contextos da sociedade. Essas mudanças se dão por meio de novos conceitos tais como: sociedade, família, escola, estudantes, tecnologias, educação, entre outros. Esse fato ressalta a importância da inovação, seja essa nos acontecimentos corriqueiros ou em fatos relevantes, como é o caso da educação inclusiva.

Os desafios advindos da educação inclusiva envolvem instituições, pais, estudantes com deficiências, educadores, demais estudantes e todos os profissionais ligados ao processo educacional. Para Martins et al. (2008), a educação inclusiva incentiva a escola a realizar mudanças necessárias para atuar de modo a atender as necessidades dos discentes, oferecendo qualidade educacional para todos e não apenas para os estudantes com deficiências. De acordo com a agente executora AE1, a Universidade Federal de Viçosa desde seu nascedouro preparou-se para acolher as demandas de estudantes, em situação de vulnerabilidades econômicas:

[...] É claro que eu mencionei que a universidade fez seu nascedouro na política de inclusão social e também é muito claro que essa inclusão social era muito voltada para vulnerabilidade econômica, então quando a universidade oferece alojamento, o restaurante e a divisão de saúde para cuidar da saúde dos nossos estudantes, tinha muito a ver com a vulnerabilidade econômica porque nós raramente víamos na universidade um cadeirante, um surdo ou um cego. (AE1).

Além do alojamento, do restaurante universitário (RU) e da divisão de saúde (DSA) citados pela agente executora AE1, Del Giudice (2013) afirma que a Universidade Federal de Viçosa ofertava, na década de 2000, outros benefícios designados como “Bolsa-Carência”. Esses benefícios consistiam na concessão de alimentação gratuita aos estudantes que se enquadravam em uma das seguintes categorias: Bolsa Integral, Bolsa Atividade, Bolsa COLUNI, Bolsa Arte e Bolsa LUVE. A autora destaca que após implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no ano de 2008, foram realizadas adaptações necessárias e algumas bolsas foram extintas e outras, criadas. Os benefícios passaram então a ser caracterizados como Serviço Moradia, Serviço Alimentação, Bolsa Moradia, Bolsa Manutenção e Bolsa Creche/Pré-Escola (DEL GIUDICE, 2013). Essas afirmações da autora corroboram com o que a agente executora AE1 apresentou, apontando que a instituição se mostrava muito voltada para o processo de inclusão social focada na vulnerabilidade socioeconômica. A agente executora AE1 acrescenta que a instituição não estava estruturada para acolher os estudantes que possuíam deficiências:

[...], mas a partir de 2016 e 2017 nós recebemos uma outra demanda e essa outra demanda, claro que as universidades não estão preparadas né! [...] a partir dessa política de cotas veio um outro público um outro grupo além da vulnerabilidade econômica, e ali nós não estávamos preparados né... porque exigia muitas outras ações como infraestruturas e como quadro de pessoal, coisa essas que a instituição não tinha (AE1).

Mesmo dispondo da Unidade de Políticas Inclusivas, que já vinha apoiando o processo de inclusão de deficientes na instituição, anteriormente à Lei de Cotas, a Universidade Federal de Viçosa não estava preparada, assim como ainda não está, para acolher de forma integral os estudantes deficientes. Sabe-se que esse público demanda diversas questões consideradas imprescindíveis, e que a instituição não consegue suprir, a “toque de caixa”, dentre outras questões, os problemas de infraestrutura física e recursos humanos.

Segundo Araújo (2015, p. 43), os espaços físicos “precisam ser acessíveis a todo aquele que nele deseja entrar”, ou seja, as estruturas físicas devem ser inclusivas. Com relação a esse aspecto, o que se pode observar na Universidade Federal de Viçosa é que a instituição está trabalhando dentro do campus, em seus diversos prédios e espaços

públicos, na perspectiva de garantir as condições mínimas de acessibilidade aos deficientes.

Com relação aos recursos humanos para atendimento às demandas desse público específico, a instituição carece de docentes, pessoal administrativos, técnicos e auxiliares diversificados para apoiar no processo de inclusão e permanência dos estudantes deficientes. Miranda (2011) aponta que essa escassez de recursos humanos especializados e capacitados se torna uma dificuldade a mais para acesso e permanência da pessoa com deficiência na universidade.

O agente executor AE2 ressaltou a atuação da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) e das Pró-Reitorias da instituição no processo de estruturação para apoio à permanência dos estudantes deficientes:

[...] Na verdade o que a UPI fazia [...] era apoiar as pessoas com deficiência naquilo que eles entendiam que eram necessidades e naquilo que nós entendíamos que isso fazia parte, vou chamar assim, das obrigações da universidade. [...] a UPI tentou fazer tudo o que estava ao alcance dela, da unidade, para apoiar essas pessoas nas suas necessidades básicas, por exemplo, de copiar alguma coisa com fontes maiores, entregar o material, disponibilizar pessoas leitores para ler materiais para as pessoas com deficiência visual, pessoas como se fossem monitores especiais para essas pessoas. [...] Então cada um tinha um apoio, por exemplo, tinha estudante que tinha problemas de locomoção, a gente disponibilizava, facilitava o processo de locomoção de um prédio para o outro; tentava já identificar a deficiência que era para definir a sala de aula. [...] se procurou dar as melhores condições para cada um [...] por exemplo as reformas em determinados prédios para facilitar o acesso [...] então nós identificávamos e nós da PRE e as outras pró-reitorias tentava de alguma forma resolver isso, nós tentamos fazer o melhor possível, e é claro com limitações que nós tínhamos (AE2).

Com relação à importância dos setores e das atividades desenvolvidas dentro da instituição, na perspectiva do êxito da política afirmativa voltada para a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional, Fernandes (2019) relata que:

o sucesso da política afirmativa em questão abarca procedimentos de criação de centros de apoio pedagógico, de viabilização de intérpretes e instrutores de libras, acessibilidade à comunicação, aquisição de materiais didáticos, equipamentos e mobiliários ou adaptando os mesmos, reforma nas edificações, formação docente e demais frentes de atuação (FERNANDES, 2019, p. 53-54).

Para os agentes executores AE3 e AE4, os serviços ofertados pela instituição são compostos basicamente de:

[...] tradutores que acompanham os estudantes surdos. No caso do estudante cego que eu conheci mais, ele tinha apoio de monitores e da própria UPI. A questão das provas também, e a impressão em braille ou impressão em letras bem maiores para quem tem baixa visão. Também é ofertado o adicional de tempo para fazer a prova, que me parece inclusive, que é o serviço mais demandado, a extensão de tempo para fazer as provas (AE3).

[...] Olha, a gente tem os tradutores intérpretes de libras, a gente tem os letores e transcritores pra cegos, temos as impressoras a braille, temos vários equipamentos de adaptação e temos outras demandas que são de encaminhamento que a UPI especificamente não atende, mas ela encaminha ou para a DSA ou para a DVP né! [...] esse encaminhamento quando chegavam até a UPI, eles eram feitos diretamente, em um canal direto que a UPI tem com a Divisão Psicossocial que era e é uma grande parceira, assim como a Divisão de Saúde (AE4).

O processo de integração entre os setores e ações de uma instituição, segundo Ferreira (2007), não deve ficar limitado à educação, isto é, ele necessita interagir com outras políticas, conferindo destaque para a saúde. A autora afirma que tal destaque se dá em função da necessidade que a universidade tem de desenvolver atividades multidisciplinares que envolvam psiquiatras, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outras especialidades.

4.4- Pontos fortes e fracos da política de cotas para deficientes após sua implementação

A Lei de Cotas desempenha uma função determinante no que tange a inserção de pessoas com deficiência no ensino superior, uma vez que ela permite instituir o princípio da igualdade, princípio este assinalado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o ensino deve ser implementado no princípio da igualdade, buscando a perspectiva do acesso e da permanência escolar (BRASIL, 1988). Segundo Jr. Silva (2002), o princípio da igualdade é um impedimento implícito de discriminar as pessoas.

No aspecto da igualdade, de dar o direito e a mesma oportunidade, os agentes executores deixaram claro em suas entrevistas que o ponto positivo dessa Política de cotas é o fato de oportunizar a inclusão de um grupo que sempre foi excluído, uma vez que “o processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem” (MACIEL, 2000, p. 51).

Com relação a dar a mesma oportunidade aos que sempre foram excluídos, o agente executor AE2 relatou que este é um ponto forte dessa política pois:

[...] fazer com que as outras pessoas enxerguem essas pessoas né... nós vivemos por muitos anos no Brasil, aqui também em outras épocas, não na época atual,

onde nós não vimos ou não enxergávamos as pessoas com deficiência, por que simplesmente não era possível, porque elas não estavam nas ruas, não estavam nas escolas, elas não estavam nos lugares que nós estávamos, então fazer com que os outros enxergassem e reconhecem que existam pessoas com deficiência (AE2).

Já o agente executor AE4 colocou como ponto forte da política de cotas a questão do “dar o direito” àqueles que foram excluídos da sociedade, segundo ele:

O ponto forte da política é que de fato ela dá direito a aqueles que um dia foram excluídos da nossa sociedade e dos ambientes estudantis, e da oportunidade de os estudantes chegar a esse espaço, então dá o direito ao outro de ter esse espaço como espaço dele também, indiferente de sua condição (AE4).

Com relação à oportunização concedida à pessoa com deficiência de chegar ao ensino superior, por meio de política específica, Silva (2014) aponta que apenas uma minoria da sociedade tem a oportunidade de ingressar e concluir o ensino superior. A autora afirmou que a exclusão dos deficientes e de outros grupos específicos, como as mulheres e os negros, estão relacionados às desigualdades de oportunidades. Na perspectiva de oportunizar a inclusão de deficientes no ensino superior, partindo do princípio de que direito é “aquilo que é garantido ao indivíduo por razão da lei ou dos hábitos sociais” (AURÉLIO, 2002), pode-se inferir que a inclusão dos deficientes na Universidade Federal de Viçosa, baseada nesse princípio, é eficiente³, pois a instituição mostra-se comprometida e preocupada em fazer valer o direito do deficiente, conforme estabelecido em lei.

A agente executora AE1 trouxe em sua fala duas questões relevantes para as discussões ora propostas, sendo a primeira referente à importância de inclusão de grupos que sempre foram excluídos e a segunda, relativa à questão da permanência desses estudantes:

[...] a grande importância é de você oportunizar um público que sempre foi excluído, dando o direito, mas não é só o direito de entrar numa universidade, não é só de passar no ENEM, ele precisa permanecer e a permanência dele está muito baseada no atendimento daquilo que é necessário para ele (AE1).

Com relação à permanência de estudantes com deficiência na educação superior, Castro (2011) realizou um estudo em identificou as ações e políticas assumidas pelas IFES para estimular o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na universidade,

³ Segundo Bio (1996, p. 76) “eficiência diz respeito a método, a modo certo de fazer as coisas (...)”.

concluindo que, apesar de muitas ações terem sido realizadas, essas ainda são insuficientes para manutenção da permanência e da efetiva participação do estudante na instituição.

Nessa perspectiva, Marques e Marques (2003, p. 237) afirmam que é função social da universidade “mostrar com clareza as contradições sociais e propor alternativas concretas, pois é nesse contexto que está a perspectiva de incluir”. Essa insuficiência institucional voltada para as condições de permanência do estudante com deficiência, apresenta-se nesta pesquisa como um ponto fraco da política de cotas. Segundo a agente executora AE3:

[...] o ponto fraco é sob que condições essa inclusão está se dando [...] porque você chamar o estudante para entrar na universidade, para ele perceber que isso aqui não foi feito para ele, porque a política pode fazer isso né! Eu estou me lembrando aqui de um texto *Bourdieu* que fala dos excluídos no interior, onde você chama pra dizer a ele que isso não foi feito para ele, isso é extremamente perverso do ponto de vista civilizatório e humano por que isso aqui foi feito para ele sim, nós é que temos que saber fazer com que isso seja para todos (AE3).

Bourdieu (2008), em sua obra intitulada “A Miséria do Mundo”, descreveu, no texto “Os excluídos do interior”, sobre as novas formas de desigualdade escolar. Essa desigualdade se dá por meio de segregação interna realizada pelo próprio sistema escolar, que remete a uma “exclusão branda”, contínua, invisível e desapercibida, fazendo com que pessoas de classes menos abastadas, de uma forma implícita, preencham vagas de cursos menos disputados, ou seja, a escola busca uma maneira de manter em seu interior os excluídos, delongando no processo de sua exclusão e destinando a eles os setores escolares mais inferiores.

A agente executora AE3 destaca, como ponto fraco, as condições sob as quais essa inclusão pode estar ocorrendo e cita *Bourdieu*. Ela referiu-se ao fato de que a política de cotas apresentou-se com uma política que foi implementada na perspectiva de reduzir as desigualdades de acesso e permanência de pessoas deficientes no ensino superior, mas, em sua visão, essa política pode realizar uma “exclusão branda” desses estudantes, uma vez que podem ser concedidas aos mesmos as condições de acesso, mas não de permanência, que é o mesmo que trazê-lo para a instituição e dizer que ela não foi feita para pessoas tidas como “especiais”. Embora, conforme fala do agente executor AE4, em um trecho de sua entrevista, a universidade, como o próprio nome diz, é a união das diversidades, ou seja, a instituição é para todos.

Um outro ponto assinalado, pelos agentes executores AE2 e AE4, como negativo da política de cotas é a questão da imposição governamental, por meio de criação de leis, que

obrigam a implementação imediata de ações sem que as instituições tenham o mínimo de estrutura para tal. Segundo o agente executor AE4:

[...] O ponto fraco é um problema muito sério, é como as políticas chegam como uma ordem e se tornam um processo difícil, como uma ordem eu me refiro a lei, e lei a gente não questiona, apenas a gente respeita e cumpre. E aí nesse momento [...] as políticas que vem para olhar um processo de exclusão histórico que a gente vem acompanhando ao longo desse tempo [...] se tornam também uma política de exclusão quando eles chegam na universidade e não consegue lidar com esse espaço, eles chegam aqui e não consegue se adaptar ao espaço, não há um favorecimento para que isso aconteça, não se sentem acolhidos né! E em decorrência disso uma política que busca ser inclusiva gera um outro fator de exclusão (AE4).

Já o agente executor AE2 destacou que:

[...] por nós não termos recursos, nós sofremos muito! Nós não tínhamos condições de dar o que gostaríamos [...] então um ponto negativo é que foi muito rápido. Eu acho que a universidade devia ter condições de dizer a partir de quando ela consegue receber esses estudantes por cota, por que é diferente ser por cota e ser uma pessoa que entrou pelo processo normal, se ele entrou pelo processo normal ele não tem as mesmas dificuldades que as vezes aquelas pessoas que entrou por cota. [...] então esse é um ponto negativo, ter que aceitar receber de uma vez essas pessoas, sem um preparo, o fato de ter que implantar medidas sem condição nenhuma, numa rapidez muito grande (AE2).

Como destacado na fala dos agentes executores AE2 e AE4, um ponto fraco da política de cotas para deficientes é a maneira em que ela foi imposta e o pouco prazo para sua estruturação antes da implementação. Esse modelo de implementação de política pública, segundo Sebatier (1986), é descrito como modelo *top-down*, ou seja, vem de cima para baixo. Ele é definido pela distinção clara entre os atos de tomada de decisão e o de implementação, em fases subsequentes.

Segundo Secchi (2012), uma característica do modelo *top-down* é que os tomadores de decisão (governo/políticos) não são aqueles que implementam a referida política pública (administração). Esse fato, conforme relatado acima pelos entrevistados, traz para os implementadores da política, no caso da pesquisa ora proposta, os agentes executores, falta de condições mínimas para realização das adaptações da instituição para receber esses estudantes, o que acaba por excluí-los, fazendo com que eles não se sintam realmente acolhidos na universidade.

O referido autor acrescenta que a implementação de uma política pública a partir do modelo *top-down* parte de uma visão funcionalista, em que essa política deve ser criada e definida pela esfera política, já a implementação é vista como um simples esforço

administrativo de efetivar o que já foi preestabelecido. Nesse contexto, pode-se afirmar que quando uma política pública é implementada nesse modelo e não apresenta resultados positivos, esse fato pode estar relacionado à falta de conhecimento prático, por parte da esfera política, acerca da realidade institucional em que a política pública foi implementada, uma vez que os instrumentos legais (legislações) criados pela esfera política não são capazes de prever como ocorrerá de fato o processo de implementação.

O modelo top-down busca definir direcionamentos claros e de pouca opinião e não se preocupa em valorizar a contribuição de todos, o que mostra o quanto esse modelo é rígido, além de não valorizar a gestão participativa. Segundo Paes de Paula (2005), a implementação da gestão participativa na administração pública tem como proposta a construção e a flexibilização dos processos e a descontinuação da burocratização, que, em se tratando da política inclusiva de deficientes na Universidade Federal de Viçosa, está se mostrando ineficaz, de acordo com os entrevistados.

Baseado no exposto, o que se pode observar quanto à implementação da política de cotas na Universidade Federal de Viçosa é que a Lei 13.409/2016 impôs uma aceleração no processo de implementação da referida política na UFV, o que decorreu na falta de tempo para preparação e melhor atendimento aos estudantes, mas, mesmo assim, a política apresenta-se como um avanço com relação a democratização do acesso à educação.

4.5- As dificuldades institucionais vivenciadas após implementação da política de cotas para deficientes

Após a implementação das políticas públicas, ocorre o processo de monitoramento da mesma. Esse processo, segundo Rua (2014, p. 35), “é um instrumento de gestão das políticas públicas e o seu objetivo é facilitar a consecução dos objetivos pretendidos com a política”. Esse monitoramento busca, dentre outras coisas, revelar pontos positivos e negativos da política implementada, mostrando assim o que está dando certo e o que precisa ser repensado.

Uma das questões abordadas pelos agentes executores durante a entrevista foi acerca das dificuldades institucionais vivenciadas após a implementação da política de cotas para deficientes. Com relação a essas dificuldades, os agentes executores entrevistados pontuaram as três a seguir como sendo as principais: restrição orçamentária institucional, falta de recursos humanos capacitados e barreira atitudinal.

[...] então nós tivemos uma dificuldade orçamentária, por exemplo para fazermos rampas, fazemos modificações nas edificações, compramos elevadores, compramos [...] os mais diferentes equipamentos para atender a baixa visão de estudantes, equipamentos de braille, todo esse conjunto de modificações físicas e de pessoal que a universidade teve que fazer, ela teve que fazer, naturalmente priorizando o orçamento, porque nós não tivemos um orçamento extra para atender essas demandas e não são demandas pequenas, a universidade, tenho certeza que ainda continua fazendo obras para atender a essas demandas não é? (AE1).

A principal dificuldade foi isso, os recursos humanos e recursos financeiros para implementar. [...] As universidades do Brasil tinham que ter um mínimo de condição para receber e nós não tínhamos condições de rapidamente responder às necessidades [...] além disso o despreparo não é no mal sentido, mas eles não foram formados para isso, estou falando dos próprios professores e dos estudantes (AE2).

Acho que eu consigo mencionar, é exatamente essa questão dos recursos humanos capacitados para lidar com as diferentes necessidades de uma forma que eu vou chamar qualificada, porque você pode até arriscar alguma coisa, mas fazer isso de forma qualificada não é simples [...] Então eu acho que é Pró-Reitoria enfrentou problemas [...] de recurso de toda ordem, seja materiais ou humanos, mas eu acho especialmente, que o grande problema, isso eu acho que tem a ver com a Pró-Reitoria de Ensino é a questão dos professores, de como os professores recebem os estudantes com deficiência (AE3).

Eu entendo que são duas que precisam ser ressaltadas, a primeira delas está ligada ao contingenciamento orçamentário né! A inclusão não se faz só com boa vontade né! Ela precisa também de ter uma estruturação diferenciada, precisa de ter equipamentos, [...] você precisa de ter profissionais [...] e muitas outras demandas de acordo com as necessidades que os estudantes apresentam. [...] e o segundo ponto que eu acho que também foi e ainda se mantém um entrave é a barreira atitudinal né! [...] as pessoas não entendem o direito do diferente, não entendem a condição da pessoa, que aquilo não é uma escolha, você não escolhe ser cego, você não escolhe ser surdo e muitas vezes não entendendo isso, sem saber como estudante chegou aqui, como que a universidade está mudando, as pessoas não conseguem compreender que essas pessoas chegam na universidade por um processo que é legítimo[...] respeitar a sua diferença e ajudá-lo a se desenvolver nesse espaço que é para todos, então a barreira atitudinal eu entendo como uma das mais difíceis também (AE4).

De acordo com a percepção dos agentes executores quanto à questão de orçamento institucional para atender as demandas que surgiram a partir da Lei de Cotas, foi ressaltado que essa perspectiva visa assegurar o ingresso nas universidades de todos os alunos cotistas, oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. A implementação dessa política refletiu na existência da ampliação do orçamentário na rubrica da assistência estudantil das universidades, na perspectiva de atender a essas novas demandas existentes (MAGALHÃES, 2019).

Tomelin et al. (2018) corroboram com as percepções de que os profissionais (recursos humanos) devem capacitados para lidar com os estudantes deficientes,

destacando que para se projetar uma universidade que seja inclusiva é necessário que os recursos humanos sejam capacitados para estarem mais perto dos estudantes que estão em processo de inclusão. A autora destaca ainda que esses profissionais precisam ter dimensão técnica, saber como agir e lidar com a diversidade.

O saber agir e lidar com a diversidade está diretamente ligado à transposição das barreiras atitudinais. Ribeiro e Gomes (2017) reforçam o que o agente executor AE4 trouxe acerca do tema. Eles afirmam que tal barreira ocorre em função das resistências que surgem no processo de inclusão, nos diversos âmbitos da sociedade. Com relação ao âmbito educacional, os autores afirmam que as principais resistências se originam no preconceito, na pouca informação e na intransigência aos modelos educacionais mais flexíveis, isto é, nas barreiras atitudinais concebidas, fortalecida e disseminada no meio social.

4.6- Perspectivas futuras e sugestões de melhorias para a política de cotas de deficientes na instituição

Outro ponto abordado na pesquisa está relacionado à percepção dos agentes executores acerca das perspectivas futuras e das melhorias possíveis para a política de cotas, uma vez que o estabelecimento dessas perspectivas é indispensável a todos os contextos, pois aumenta a motivação na busca por um futuro melhor. As legislações nacionais, visando o fim da lógica da exclusão, buscou dar o direito às pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais, trazendo assim novas perspectivas para o futuro dessas pessoas.

Na visão dos entrevistados, falar de perspectivas futuras significa dizer de uma política que veio para perdurar, que vai crescer dentro da instituição, que vai trazer cada vez mais demandas para a mesma, uma política engajada que pode possibilitar à Universidade Federal de Viçosa se tornar referência nacional em inclusão de deficientes no âmbito educacional superior. Segundo eles:

Eu acho que ela é uma política e que veio para ficar e para crescer todos os dias. A sociedade, ela tem esse público [...] esse público vem crescendo e ele tendo oportunidade lá no ensino infantil, médio e fundamental, naturalmente, ele vai chegar à universidade. Então as universidades vão ter uma demanda cada vez maior e ela precisa se preparar. [...] é preciso que as universidades não parem de se preparar para esse conjunto de pessoas, se qualificar, treinar, fazer todo um ambiente propício para que esses estudantes possam chegar (AE1).

[...] O jovem cego, por exemplo, em 1930 e 1940, se chegasse na universidade não tinha como estudar, e hoje já tem essa grande oportunidade, isso nos mostra

passos gigantescos que foram dados nesse 90 anos da instituição, você vê a universidade hoje com aluno cego, com aluno surdo, com autismo, com hiperatividade, com cadeirantes e isso é uma felicidade enorme para qualquer gestor que vê a universidade como um local de representação verdadeira da sociedade brasileira, então não pode deixar de ter todo esse conjunto de pessoas, o preto, o índio, os deficientes com demandas especiais... todos esses públicos têm que ter porque isso é a sociedade brasileira (AE1)

[...] Tudo que nós pensamos foi buscando o futuro porque não existe a possibilidade de encerrar qualquer coisa em quatro anos, em cinco anos ou em oito anos, então por isso que eu acho que uma coisa boa né! [...] então eu acho que não tinha jeito de não pensar no futuro, porque tudo tinha que ser pensando para o futuro, tinha que ser uma ação que não fosse imediata ou curta (AE2).

Olha, eu vejo que são as melhores possíveis [...] eu vejo hoje inclusive com possibilidade da UFV se tornar uma referência nesse aspecto de inclusão, e coloco isso em comparação com muitas outras universidades que lamentavelmente não tem conseguido se mover nesse momento por falta de profissionais especializados, por contingenciamento, por dificuldades que eles têm encontrado hoje, não só interna, mas também externa quando buscam apoio né! [...] acho que a universidade tem se tornado uma referência importante, digo isso porque já recebi muitos professores e muitas comissões aqui na universidade que veio visitar a universidade, que veio conhecer o trabalho e saíram daqui encantados com que era feito e é feito aqui né (AE4).

Os agentes executores, em suas perspectivas futuras acerca da política de cotas, mostraram-se seguros da importância da manutenção e da ampliação da política na esfera institucional. Essa visão futura, segundo Pereira (2020), busca a intensificação do progresso social, político e econômico da educação superior.

Com relação ao progresso da inclusão de deficientes na educação superior ao longo dos anos, pode-se perceber que as políticas públicas voltadas para esse contexto têm feito com que as universidades sejam vistas como local de verdadeira representação da sociedade. A política de cota para as pessoas com deficiência trouxe para as instituições de ensino superior públicas o benefício da inclusão da diversidade humana, adaptação, aceitação e o respeito à diferença (PEREIRA, 2020), essas questões são imprescindíveis na busca pela real representação da sociedade brasileira no âmbito educacional.

A Universidade Federal de Viçosa, conforme já relatado neste trabalho, vem desde o seu nascedouro desenvolvendo ações de inclusão e permanência de estudantes em vulnerabilidade. Com isso, a universidade vem ao longo das décadas aprimorando-se e consolidando-se no desenvolvimento de tais ações, o que a leva a ser modelo para outras universidades. É importante destacar que a UFV, desde a implementação da política de cotas, no ano de 2012, “sempre superou a quantidade mínima estipulada pelo governo para o ingresso de alunos cotistas no ensino superior” (ALMEIDA; RODRIGUES, 2019, p. 359), o que evidencia sua desenvoltura no processo de inclusão.

A partir do conhecimento e das experiências adquiridas pelos agentes executores, que por anos estiveram à frente de setores da instituição que articularam o processo de adesão e implementação da política de cotas para deficientes, conseguiu-se fazer o apontamento de possíveis melhorias para a política. Segundo os agentes executores:

O alcance dessa política vai se fazer por completo quando o aluno, o jovem, a criança tiveram acesso desde a educação infantil, então não adianta as universidades também se prepararem, por que se essas crianças, esses jovens não tiverem oportunidade lá no ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, naturalmente ela não vai chegar na universidade [...] Então o que eu vejo no futuro é isso, se nós cuidarmos, zelarmos pela educação básica, falando nesse ponto de demanda de alunos com necessidades especiais, nós teremos esse público em grande número dentro da universidade, mas infelizmente nós estamos muito deficientes lá no início da educação infantil (AE1).

[...] Eu acho que tudo pode melhorar! [...] Então eu acho que pode fazer materiais melhores, pode definir políticas de produção didáticas melhores e mais eficientes, espaço físico que de uma certa forma facilite o acolhimento dessas pessoas, então para mim tudo pode melhorar! (AE2).

[...] Eu acho que a universidade tinha que falar de inclusão em todos os seus murais, em todos os seus banners, em todos os seus eventos, com campanhas educativas o tempo todo, inclusive para mobilizar as pessoas [...] Então eu acho que a universidade tem que colocar isso o tempo todo na cabeça de todo mundo, isso tinha que fazer parte sei lá da vida de todo mundo o tempo todo, para com isso e criando um hábito ou disposições favoráveis a inclusão [...] outra coisa que eu acho, mas é muito difícil implementar pelo pouco tempo, seria entre a matrícula e o dia de início das aulas, o professor receber o quanto antes a informação que vai ter um estudante cego ou surdo ou com uma deficiência qualquer, pra que ele possa organizar sua aula, porque a gente tá batendo cabeça, e chegando na aula ou perto do início da aula e descobrindo que tem um aluno com deficiência e que a aula preparada não é para ele, não foi preparada para também atendê-lo (AE3).

Aí eu falo que é trabalhar o atitudinal, é ajudar as pessoas a reconhecerem a importância da diferença, o lugar do outro né! Não é as pessoas assumirem um lugar de fala, mas sim as pessoas entenderem que vivemos no espaço que o nome diz universidade e que para mim significa união de diversidade, e que elas precisam ser respeitadas e acolhidas né! [...] Por que a sociedade exclui, a política vem para incluir e o espaço universitário exclui, então, a política está sendo um foco de exclusão [...] então no momento que a gente tira esse olhar patológico de olhar o diferente como doente, olhar o doente como incapaz e traz para um olhar mais sócio antropológico de entendimento de que ele tem um potencial e de que ele pode, então ali a gente vê o que é importante (AE4).

Alguns dos apontamentos feitos pelos entrevistados estão relacionados às melhorias que podem ocorrer no âmbito organizacional, tais como a adequação da estrutura física do campus, a ampliação da produção didática específica, uma comunicação mais ágil com os professores que terão em sala de aula estudantes com deficiência e a capacitação dos servidores da instituição (técnicos-administrativos e professores). A respeito dessas melhorias, Anache e Cavalcante (2018) explicam que, mesmo ocorrendo movimentos no

país e também no exterior para institucionalização do acesso, da permanência e do acompanhamento na educação superior, percebe-se ainda dificuldades para efetivá-las na esfera das universidades públicas. As autoras destacam que essa dificuldade de efetivação se esbarra, com notoriedade, nas barreiras curriculares, na escassez de recursos disponíveis e na exígua formação profissional de professores e de técnicos administrativos para lidarem com os estudantes deficientes.

Outro fator apontado para melhoria da política de cotas está associado à barreira atitudinal, que está relacionada aos comportamentos e atitudes que dificultam e impedem a participação dos deficientes em diversos segmentos da sociedade. Dentro do âmbito educacional, essa barreira compromete o acolhimento desses estudantes na instituição, uma vez que as resistências relacionadas à inclusão, em qualquer esfera, seja ela escolar, profissional, familiar, origina-se no preconceito, na desinformação e na intransigência em diferentes modelos educacionais, ou seja, nas barreiras geradas por atitudes, alimentadas e propagadas no meio social (RIBEIRO; GOMES, 2017).

Também foi sugerido, como melhoria da política de cotas, que a política da continuidade fosse estendida de forma eficiente a todas as pessoas deficientes, desde a educação infantil até o fim do ensino médio, na perspectiva de oportunizar esse público com reais condições, de forma a se prepararem adequadamente para entrarem na universidade e serem futuros profissionais que contribuirão com a sociedade. Para isso, é necessário que a educação deixe definitivamente de trilhar caminhos assistenciais, para alcançar o que atualmente denominamos de educação inclusiva (FREITAS, 2008).

A política de cotas para deficientes na Universidade Federal de Viçosa, assim como nos demais estabelecimentos de ensino, deve estar sempre em constante evolução, pois as tecnologias utilizadas, os espaços físicos e os materiais didáticos não são estáticos e não podem estagnar no tempo, necessitando de aperfeiçoamentos na perspectiva de incluir, cada vez mais, essas pessoas que sempre foram excluídas.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando corrigir uma dissimetria evidente na sociedade mundial, a política de cotas para estudantes deficientes, também considerada uma política de ação afirmativa, regida pela lei 13.409/2016, foi instituída pelo governo brasileiro, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidade para os alunos deficientes, dando a eles condições de disputar as vagas reservadas para a educação superior.

Em relação à implantação dessa política na UFV, foram observadas as seguintes questões: quanto à oportunização mais equânime na disputa por vagas no ensino superior por parte de pessoas com deficiência, os resultados apurados permitem inferir que de fato a política de cotas conseguiu alcançar suas metas, em termos de adesão e implementação, uma vez que a instituição estudada aderiu à política e implementou o percentual de vagas exigido por lei. Ressalta-se que a Universidade Federal de Viçosa, mesmo antes da política de inclusão de deficientes se tornar uma realidade imposta através da Lei nº 13.409/2016, já realizava atividades de acolhimento a estudantes classificados como cotistas, sendo, inicialmente, aqueles com insuficiência financeira para se manter na instituição e, com o passar do tempo, os oriundos de escola pública, definidos por questões raciais e por deficiência. Ou seja, a instituição vem preconizando a permanência desse público desde o início de suas atividades acadêmicas, uma vez que ela inaugurou, já ofertando aos estudantes menos favorecidos financeiramente o alojamento, a alimentação e atendimentos na área da saúde.

Não foi apresentada aos agentes executores a opção de adesão ou não à política em questão. Vale ressaltar o fato de que a UFV se viu obrigada a cumprir a legislação imposta, tendo em vista natureza “top down” da política. Ainda assim, pôde-se observar que, mesmo sendo obrigada a aderir à tal política, os conselhos superiores da instituição se mostraram abertos e adeptos à proposta, independente de já estar acolhendo estudantes com deficiência mesmo antes da política de cotas.

Embora a Universidade Federal de Viçosa possua estrutura para atender às demandas dos estudantes deficientes cotistas, por meio da Unidade de Políticas Inclusivas, que busca apoiar esses estudantes em suas necessidades básicas, ficou claro que, mesmo já atendendo às demandas oriundas de estudantes com deficiência que entraram na instituição antes da lei de cotas, a instituição não se encontra completamente preparada estruturalmente para atender os alunos deficientes.

O ponto forte dessa política é o fato de ela proporcionar o direito de inclusão, isto é, dar visibilidade a pessoas que sempre foram excluídas. Com relação ao ponto negativo, que também foi citado como dificuldade enfrentada para a implementação da mesma, ressalta-se a questão da imposição do governo para a sua implementação, o que torna o processo mais difícil, uma vez que a instituição não recebeu aporte financeiro e nem vagas para concursos públicos, para contratar recursos humanos capacitados para tal demanda. Ainda, dentre as dificuldades da instituição após a implementação da política de cotas, reconhece-se como uma questão importante a ser trabalhada os fatores determinantes da

barreira atitudinal, uma vez que a instituição está mudando o perfil de seu público, mas as pessoas inseridas neste novo contexto ainda não compreenderam tal fato e não respeitam as diferenças.

No que diz respeito ao futuro da política de cotas, assume-se uma postura positiva, considerando o crescimento da política, a cada dia, além do desejo da instituição ser referência no aspecto de inclusão de cotistas deficientes em função do trabalho desempenhado. Diante do exposto, pode-se concluir, conforme percepções dos agentes executores, que a adesão e a implementação da política de cotas para deficientes na educação superior da Universidade Federal de Viçosa, no estilo “top down”, tem sido conduzida como preconiza a legislação, embora a sua prática possua desafios, em termos da limitação de recursos orçamentários, para a sua estruturação física e humana, diante do contexto financeiro nacional desfavorável para a efetivação de quaisquer política pública.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, J. A.; MARQUES, V. Gestão de pessoas com deficiência: um olhar da psicologia. **Anais do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Resende, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-14, 2007.
- ALMEIDA, J. G. A.; BELOSSI, T. C.; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.10, n. esp. p. 643-660, 2015.
- ALMEIDA, F. M. S.; RODRIGUES, C. T. Avaliação da Política de cotas na Universidade Federal de Viçosa. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 53, p. 357-380, jul./dez. 2019.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional, Edição Especial*, São Paulo, Número Especial, p. 115-125, 2018.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.
- ARAÚJO, E. H. S. **Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA**. 2015, 86f. Dissertação (mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Salvador, 2015.
- AURÉLIO, **Minidicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BARRETO, L. P. S. J.; ALMEIDA, M. S. P. Deficiência e Universidade: um estudo sobre inclusão e superação através do Tempo e alguns casos na Faculdade Sete de Setembro. **Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE**, ano 8, n. 8, p. 47-65, 2014.

BIO, S. R. **Sistemas de Informação: um enfoque gerencial**. São Paulo: Atlas, p. 20-23, 1996.

BOTELHO, C. R. P. **Assistência estudantil na Universidade Federal de Viçosa: composições e tensões no/com o movimento estudantil**. 2016, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

BOURDIEU, P. (dir.) com contribuições de A. Accardo ... et al. **A Miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, F. G., SILVA, I. H. M., ZAMBELLO, A. V. The Effects of Policy Change on Brazil's Public Higher Education System. In: **Latin American Policy**. Hoboken: Wiley, v. 8, n. 2, p. 313-331, 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 09 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 12.711 em 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L7853.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CARVALHO, B. E. A. **Monitoramento de políticas públicas inclusivas: uma análise da aplicação de políticas de ações afirmativas na UFPE**. 2016, 140f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COUTO, J. **A construção do Brasil: Ameríndios, Portugueses e Africanos, do início do povoamento a finais de quinhentos**. Lisboa: Ed. Cosmos, 2 ed., 1997.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DEL GIÚDICE, J. Z. A. **Programa de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG: Repercussões nos Indicadores Acadêmicos e na Vida Pessoal, Familiar e Social dos Beneficiários**. 2013. 156f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, 2013.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, S. M. B.; DA COSTA, S. L. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17/18, p. 51-60, 2016.

DIEDERICHSEN, S. D. Percepção dos atores sociais frente aos problemas socioambientais da Bacia Hidrográfica do Rio Tavares como subsídio à estratégia de gestão costeira integrada. 2014, 151f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

DOURADO, L. F. Cotas: desafios, acesso e permanência. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 115, p. 24-24, 2013.

ELOI, S. S. **Sistema de monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES: um modelo a partir da Teoria do Programa**. 2018, 178f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

ESTADÃO. O Estado de São Paulo. **ONU apoia políticas de cotas raciais em universidades públicas do Brasil**. São Paulo, 25 abr. 2012. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,onu-apoia-politicas-de-cotas-raciais-em-universidades-publicas-do-brasil,865307>>. Acesso em: 30 maio 2020.

FELIPE, J. P. Inclusão nas novas instituições de ensino. In: ZIMERMAN, A. (org). **Ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

FERNANDES, L. I. A inclusão educacional de pessoas com deficiência nas universidades federais sob a perspectiva da lei 13.409/2016. **Revista ÍANDÉ Ciências e Humanidades**. São Bernardo do Campo, v. 2, n. 3, p. 45 - 57, jul/2019.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 13, n. 1, p. 43-60, Abr 2007.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dez 2016.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GUESS, G. M; FARNHAM, P. G. **Cases in public policy analysis**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2000.

JR. SILVA, H. **Direito de Igualdade Racial**. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

LIMONTI, R. M.; PERES, U. D.; CALDAS, E. L. Política de fundos na educação e desigualdades municipais no estado de São Paulo: uma análise a partir das arenas políticas de Lowi. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 389-409. 2014.

MACEDO, A. S.; ALCANTARA, V. C.; ANDRADE, L. F. S.; FERREIRA, P. A. O papel dos atores na formulação e implementação de políticas públicas: dinâmicas, conflitos e interesses no Programa Mais Médicos. **Cad. EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. spe, p. 593-618, 2016.

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

MAGALHÃES, J. C. **Gestão da política de cotas em Instituições Federais de Ensino Superior**: Estudo da Universidade Federal de Goiás. 2019, 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Goiás, 2019.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, p. 183-210. 2006.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: OLIVEIRA, M. R. N. S., SOUSA, L. F. E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, E. P. S.; ROSA, A. A.; OLIVEIRA, F. C. G. P. A Política Afirmativa para o acesso à Educação Superior no contexto do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Revista de Educação e Letras**, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Rio Grande do Sul, v. 21 n. 48, p. 95-116, 2019.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUZA, S. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MAYORGA, C; SOUZA, L. M. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**. v. 12, nº. 24, p. 263-281, 2012.

MEC. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

MIRANDA, F. D; SANTOS, J. F. Educação Inclusiva: uma análise das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras Inclusivas, a partir de 1990. In: Silva, E, D; Nascimento, J. F. (Org.). **Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, D. M. et al (orgs.) **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

NUCCI, G. S. **Código penal comentado**. 3ª ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: Dias, G. R. M.; Tavares Junior, P. R. F. (Org.) **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas, 2018.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PASSADOR, C. S. **Ciclo de Políticas Públicas**. (Apresentação em Power Point), 2018. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2453270>>. Acesso em: 26 maio 2020.

PEREIRA, C. B. D. Políticas públicas de inclusão: desafios e benefícios da implementação da política de cotas para deficientes nas universidades federais. **Revista ECCOM**, São Paulo v. 11, n. 21, jan./jun. 2020.

PEREIRA, G. L. M. Lei de cotas nas universidades: constitucionalidade e necessidade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina- PI, ano 17, n. 3365, 17 set. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/22632>> Acesso em: 21 maio 2020.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

REGO, S. Índice H, autoria e integridade na produção científica. **Rev. bras. educ. med.** [online], v.34, n.2, p. 189-190, 2010.

RIBEIRO, D. M.; GOMES, A. M. Barreiras Atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017.

RICARDO, D. C.; SAÇO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n. esp. 2, p.1524-1538, ago./2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10083>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

RINALDI, G. **Série deficiente auditiva**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: SEESP, 1998.

RODRIGUES, A. S. **A educação inclusiva na perspectiva da teoria das representações sociais: Concepções de docentes e discentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas**. 2010, 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Seropédica: UFRRJ, 2010.

ROSA, C.M. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGINCLUD): concepção, implantação e desafios**. 2013, 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

RUA, M. G. Políticas Públicas. **rev. atua**. 3. ed. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v.5, n.25, p.160-165. 2002.

SABATIER, P. A. Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. **Journal of Public Policy**, v. 6, n. 1, p. 21-48, 1986.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.

SILVA, I. F. **O processo decisório nas instâncias colegiadas do SUS no Estado do Rio de Janeiro**. 2000, 112f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2000.

SILVA, J. S. S. **Acessibilidade, barreiras e superação**: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência no ensino superior. 2014, 242f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVA, V. C.; OLIVEIRA, K.S.; CARNEIRO, F.S.V.; AMORIM, C.M.F.G. O papel do professor na educação inclusiva de alunos surdos no Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 9, n.1, p. 1-13, 2020.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa Incluir (2005-2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SOUZA, S. R. C.; SILVA, J. E. O.; MELO, P. A.; SEEMANN, D. K.; AMANTE, C. J. Gestão universitária e acesso à universidade: sistema de cotas para pessoas com deficiência. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, ano 10, n. 13, p. 165-180, jan./jun. 2013.

TOMELIN, K. N. et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

TORGAL, L. R.; ÉSTHER, A. B. **Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil**. Juiz de Fora: Editora UFJF/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

TREVISOL, J.V; NIEROTKA, R. L. “Lei das Cotas” e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público brasileiro. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p.573-593, Nov.2015.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Conselhos Superiores**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufv.br/conselhos-superiores>>. Acesso em 05 mar. 2020 (a).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Ex-reitores e ex-diretores**. 2020. Disponível em: <<https://www.ufv.br/ex-reitores-e-ex-diretores>>. Acesso em 26 maio. 2020 (b).

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ARTIGO 2

O PROCESSO DE EVASÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG⁴

RESUMO: Neste artigo é retratado o processo de evasão de estudantes deficientes no Ensino Superior, da Universidade Federal de Viçosa - *campus* de Viçosa. Especificamente, objetivou-se apontar os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes que ingressaram por meio da política de cotas para pessoas com deficiência, nos anos de 2018 e 2019. Para tanto, foram apresentados os conceitos sobre evasão discutidos nas pesquisas nacionais e de acordo com a concepção da instituição. Utilizou-se também de informações do sistema acadêmico institucional, com a perspectiva de filtrar os casos de evasão e suas características. Constatou-se que a maioria das evasões eram de estudantes do sexo masculino, motivadas pelo processo de abandono, e que os cursos que tiveram maiores índices de evasão foram os da área de Ciências Exatas e Tecnológicas. Conclui-se que há necessidade de intervenções estruturadas em três eixos: motivação permanente, permanência e apoio acadêmico.

Palavras-chave: Ensino Superior, Política de Cotas, Evasão, Deficiência.

THE PROCESS OF EVASION OF DISABLED STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF VIÇOSA / MG

ABSTRACT: This article portrays the evasion process of students with disabilities in Higher Education, at the Federal University of Viçosa - Viçosa campus. Specifically, the objective was to point out the factors responsible for the evasion of students who entered through the quota policy for people with disabilities, in the years 2018 and 2019. To that end, the concepts of evasion discussed in national surveys and according to the institution's conception. Information from the institutional academic system was also used, with the perspective of filtering cases of dropout and their characteristics. It was found that the majority of dropouts were male students, motivated by the dropout process, with the courses with the highest dropout rates being those in the area of Exact and Technological Sciences. It concludes about the need for interventions structured in three axes: permanent motivation, permanence and academic support.

Keywords: Higher Education, Quota Policy, Evasion, Disability.

1- INTRODUÇÃO

A Lei 13.146/2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera como deficiente aquela pessoa que possui impedimento de longo prazo de caráter físico,

⁴ Artigo aceito e publicado na Revista Educação em Análise, da Universidade Estadual de Londrina v.5, n.1, p.161-184, 2020.

mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras, pode dificultar sua participação integral e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído na perspectiva de garantir e proporcionar, com os mesmos direitos, as liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, buscando a sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

O Brasil possui diversas políticas públicas que visam a inclusão social, e dentre elas estão as educacionais, que, segundo Oliveira (2010, p. 94), é “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer [...] em educação”. Dentre essas políticas, encontra-se a política de cotas, implementada pelo governo federal no ano de 2012, por meio da Lei 12.711 e alterada pela Lei 13.409/2016, visando proporcionar o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. As políticas educacionais devem proporcionar não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. Sena (2011), Santos (2014), Lavarda (2014) e Cavalcante (2008) entendem a permanência como ações relativas a permanecer e concluir os estudos, mesmo em face aos obstáculos e dificuldades que possam existir ao longo do caminho.

Segundo Anache (2018) e Cavalcante (2008), os diversos esforços para ampliar as políticas educacionais, que visam ao ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, nada adiantam se o mesmo não for feito em relação à permanência. As dificuldades percebidas na efetivação da permanência no âmbito das instituições públicas ocorrem em função de diversas barreiras encontradas, tais como: as institucionais, que envolvem adaptações de currículo, recursos ou formação adequada de profissionais; urbanísticas; arquitetônicas; de transporte; de comunicação e informação; atitudinais e tecnológicas. Em função dessas barreiras, pode ocorrer por parte do estudante o ato de evadir-se do curso, da instituição ou, até mesmo, do ensino superior.

De acordo com Maciel, Cunha Júnior e Lima (2019), a evasão é um processo que, segundo pesquisadores e estudiosos, possui várias compreensões, bem como diversas consequências, seja para a instituição e a sociedade, como também para a vida dos envolvidos e seus familiares. Castro e Gasques (2018) sinalizam que a evasão possui diversas circunstâncias, que desempenham efeitos na vida dos indivíduos e nas universidades. De acordo com Silva Filho et al. (2007), as evasões universitárias são consideradas como desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Elas se traduzem em desperdícios não apenas acadêmicos, mas também sociais e econômicos, uma vez que os recursos públicos investidos na formação acadêmica de alunos acabam não produzindo o

devido retorno (OLIVEIRA; LINS, 2011). Por sua vez, Castro e Gasques (2018) destacam ainda que os estudantes, que decidem evadir-se das instituições públicas, acarretam investimento de recursos públicos sem os devidos retornos para a sociedade.

Já na esfera pessoal, Carvalho et al. (2016) ressaltam que essas consequências da evasão são as que mais preocupam os educadores, tendo em vista que tal fato afeta a formação do indivíduo, seu acesso ao mercado de trabalho e suas oportunidades de progredir na vida profissional. É importante ressaltar também, como destaca Teixeira (2012), a esfera familiar, uma vez que ela se apresenta com a função social de propiciar a conquista em diversos níveis, dentre eles, o educacional. A partir dessa afirmativa, pode-se presumir que, quando o indivíduo evade do curso ou da instituição, além de se frustrar, frustra também a sua família, que se sente responsável pelo ato ocorrido, pensando não ter desempenhado de forma satisfatória sua função social.

É notório que as causas e consequências da evasão escolar são um desafio a ser superado mundialmente e, para isso, são necessários mais estudos que tratem dessa temática, pois, segundo Carvalho et al. (2016), mesmo que a evasão no ensino superior seja um problema antigo, não existem números significativos de pesquisas e dados referentes ao tema. Nesse contexto, objetivou-se examinar os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa - MG, que ingressaram por meio da política de cotas para pessoas com deficiência, nos anos de 2018 e 2019.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1- Aspectos conceituais de evasão nas pesquisas nacionais

O processo de evasão no âmbito acadêmico pode ser descrito como descontinuação no ciclo de estudos, podendo atingir qualquer nível de ensino (FERNANDES; SANTOS, 2016). Para Santos Baggi e Lopes (2011), o evento da evasão no ensino superior não pode ser investigado em separado, sendo necessário conhecê-lo em todos os graus de ensino. Diversos são os conceitos acerca da evasão e, em função disso, Lobo e Lobo (2012) e Moehlecke (2007) ressaltam a importância da distinção entre a evasão do curso, da instituição e do sistema.

O Ministério da Educação instituiu a Comissão Especial de estudos acerca da evasão nas instituições federais de ensino superior, que descreveu o processo das seguintes formas: a evasão de curso, em que o estudante muda de curso dentro da instituição, por meio de novo vestibular ou por processo seletivo de vagas ociosas interna; evasão de instituição, em que o aluno muda de instituição por meio da realização de novo vestibular

ou por transferência externa, e, por último, a evasão do sistema, que resulta no abandono, por parte do discente, do ensino superior, não concluindo assim nenhuma graduação (BRASIL, 1996).

Tinto e Cullen (1973) ressaltam essas “saídas” do estudante como voluntária e involuntária. No primeiro caso, a evasão do curso se dá em função da solicitação do estudante, já, no segundo, ela ocorre por intervenção da instituição que, dentro de sua estrutura pedagógica e institucional, pode possuir razões diversas. Para Dias, Theóphilo e Lopes (2010), a evasão pode ser dividida em fatores internos e externos, sendo os internos aqueles relacionados ao curso, e os externos aqueles relacionados a questões pessoais.

Segundo Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), se, de uma forma, a evasão pode surgir de uma decisão do estudante, definida a partir de motivos pessoais, de outra, ela pode ocorrer pela soma de diversos fatores tanto financeiro quanto pessoais e acadêmicos, como condições desfavoráveis de currículo escolar, professores e organização institucional. Nesses casos, fica evidenciado, assim, mais um processo de exclusão do que propriamente de evasão. A diferença entre evasão e exclusão acadêmica consiste em que a primeira é oriunda da escolha do estudante de se desligar da instituição, já a segunda está ligada à responsabilidade da instituição, uma vez que é seu papel prover mecanismos de orientação estudantil (BUENO, 1993).

Santos Baggi e Lopes (2011) ressaltam que a evasão escolar é um tema amplo e possui diversos aspectos, tais como questões sociais, administrativas, econômicas, pedagógicas, políticas, psicológicas, dentre outras.

Para Cardoso (2008), a evasão possui duas vertentes: a aparente e a real. A primeira ocorre quando o estudante muda de curso, dentro da mesma instituição ou não, já a segunda é quando acontece o movimento de abandono definitivo do ensino superior pelo estudante.

Palharini (2011) define a evasão como a saída permanente do estudante de seu curso de origem sem finalizá-lo. O autor considera o abandono por falta de matrícula, o trancamento do curso, a transferência para outro curso da mesma instituição (interna), a exclusão por normas institucionais e a transferência para o mesmo curso em outra instituição (externa), como sendo formas de saída permanente.

Conforme observado, são diversos os autores e as justificativas para o fenômeno da evasão no ensino superior brasileiro. Barroso e Falcão (2004) citam que essas várias causas podem ser classificadas dentro de um dos três grandes grupos, sendo eles: Questão econômica, Questão vocacional e Questão institucional, conforme Quadro 1:

Quadro 1- Classificação das causas de evasão em cursos superiores

Classificação	Causas da Evasão
Questão econômica	Dificuldade de permanência no curso em função de falta de recursos financeiros, pouco tempo para se dedicar aos estudos, dificuldade de conciliar estudos/emprego, dentre outras.
Questão vocacional	Dificuldade de permanência no curso em função da ausência de identificação com o curso, troca de curso, curso com pouco prestígio social, dentre outras.
Questão institucional	Dificuldade de permanência no curso por questões relacionadas às normas de avaliação da instituição, adversidades enfrentadas em disciplinas, déficit de conteúdos básicos, dificuldades nos relacionamentos com colegas e/ou membros da instituição, dentre outras.

Fonte: Barroso e Falcão (2004), elaborado pela autora.

Com exceção da questão vocacional, as questões econômica e institucional estão relacionadas diretamente com a situação socioeconômica do grupo familiar, pois quando o estudante pertence à família de baixa renda, em muitos casos, ele necessita trabalhar para manter seus estudos. Além disso, o aluno “se esbarra” nas questões relacionadas ao déficit de conteúdo básico, em função da baixa qualidade do ensino oferecido por muitas escolas estaduais e municipais.

2.2- Situações de evasão na Universidade Federal de Viçosa

A atual Universidade Federal de Viçosa (UFV) originou-se por meio de Decreto, no ano de 1922, como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), iniciando suas atividades acadêmicas em 1926. A UFV teve sua federalização no ano de 1969 (FERREIRA, 2018) e, desde seu nascedouro, busca contribuir para a permanência de seus estudantes, por meio da assistência estudantil, que está amparada pelas normas e regimentos institucionais (DEL GIÚDICE 2013).

Dentro de sua estrutura organizacional, a instituição possui, no campus de Viçosa, dois conselhos superiores, sendo eles o Conselho Universitário (CONSU) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que são responsáveis, respectivamente, pela deliberação de administração da instituição e pela coordenação e controle das ações de ensino, pesquisa e extensão no plano didático-científico (UFV, 2020b). O Regime Didático da universidade, que tem como finalidade agregar os direitos e deveres do estudante para com a instituição, foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), conforme consta na resolução institucional n ° 1/2000, artigo 5º, XV.

O Regime Didático reúne um conjunto de normas e condutas que norteiam a vida acadêmica e tem dentre as diversas finalidades estabelecer os critérios que, se não

cumpridos, levam os estudantes a evadir-se do curso ou da instituição. A Comissão Especial de Estudos sobre a evasão nas Universidades Públicas Brasileiras descreve a evasão como sendo o abandono, desistência, reopção ou exclusão do curso ou instituição, podendo ser um processo permanente ou provisório (BRASIL, 1996). Para efeito de discussão, está sendo considerado como processos de evasão na UFV, de acordo com as diretrizes estabelecidas no Regime Didático institucional, as seguintes situações: abandono, afastamento, afastamento especial, mudança de curso/reingresso, trancamento de matrícula, transferência para outra IFES e desligamento.

Entende-se como abandono “a falta de renovação de matrícula em um período letivo (artigo 53, § 3º)”, como registrado pela UFV (2020c). Já na situação de afastamento e de afastamento especial, apesar de não efetivarem a perda do vínculo definitivo com o curso e com a instituição, o aluno apresenta-se nos sistemas da instituição dentro da categoria “irregular”, sendo essa categoria considerada como uma daquelas que foge da situação “normal”. O artigo 76 do Regime Didático trata do afastamento e especifica que “o estudante poderá requerer ao Registro Escolar seu afastamento das atividades acadêmicas, com a suspensão de sua matrícula a partir do período letivo subsequente”. Já o artigo 77 estabelece que “o estudante que não efetuar sua renovação de matrícula dentro do prazo regimental poderá requerer, no Registro Escolar, seu afastamento especial” (UFV, 2020c).

A mudança de curso dentro da UFV e/ou o reingresso, segundo o artigo 14 do Regime Didático, é um ato que pode ser concedido ao final primeiro ano regular do curso em que o estudante estiver matriculado, desde que tenha finalizado um mínimo de 26 (vinte e seis) créditos em disciplinas do curso em que se ingressou, no momento da inscrição (UFV, 2020c). Segundo Mendonça (2018), a mudança de curso ocorre quando o estudante troca de curso internamente, por meio do processo seletivo.

O trancamento de matrícula, segundo o artigo 75 do Regime Didático é estabelecido por meio de solicitação que ocorre com a abertura de processo e, caso seja aprovada a solicitação, a mesma será válida por um período letivo e pode ser concedida, nos casos de estudantes dos cursos superiores que não sejam tecnológicos, por até duas vezes durante o curso (UFV, 2020c).

No que se refere à transferência para outra instituição, o Regime Didático não trata em particular da questão, uma vez que as implicações legais deste ato serão da instituição receptora do estudante. Mendonça (2018) afirma que o ato de se transferir ocorre quando o estudante oficializa a solicitação de mudança para outra instituição. Já o desligamento

acadêmico, segundo Mendonça (2018), ocorre pela própria instituição, como previsto no Regime Didático, em função das seguintes situações, conforme artigo 91, do Regime Didático da UFV:

- I. não concluir o curso no prazo máximo fixado para integralização de sua Matriz Curricular, estabelecida no Projeto Pedagógico do curso;
 - II. for incurso em caso de exclusão previsto no Regimento Geral da UFV;
 - III. for reprovado por infrequência e/ou por notas iguais ou menores que 10 (dez) ou conceito “N” (Não Satisfatório) em todas as disciplinas em qualquer período em que estiver matriculado na UFV;
 - IV. apresentar rendimento acadêmico insuficiente em 2 (dois) períodos letivos, para os cursos superiores de tecnologia, e em 4 (quatro) períodos letivos, para os demais cursos de graduação, exceto o estudante para o qual faltar apenas 1 (uma) disciplina para colação de grau;
 - V. obtiver 5 (cinco) reprovações e/ou abandonos na mesma disciplina, exceto o estudante para o qual faltar apenas 1 (uma) disciplina para colação de grau;
 - VI. apresentar rendimento acadêmico insuficiente em 3 (três) períodos letivos consecutivos, não sendo considerados os semestres nos quais o estudante encontrava-se afastado por trancamento ou afastamento;
 - VII. obter em 2 (dois) períodos consecutivos CR igual ou menor que 20 (vinte), não sendo considerados os semestres nos quais o estudante encontrava-se afastado, por trancamento ou afastamento.
- Parágrafo único. O rendimento acadêmico insuficiente em cada período é caracterizado por coeficiente de rendimento inferior a 60 (sessenta), concomitantemente ao número de aprovações igual ou inferior ao número de reprovações. (UFV, 2020c).

Observa-se que existem variadas formas de se compreender a questão da evasão na esfera institucional, devendo-se assim atentar-se para as peculiaridades de cada processo.

3- METODOLOGIA

Este artigo fundamentou-se nos preceitos metodológicos da pesquisa qualitativa, uma vez que se baseou em pesquisa bibliográfica e documental, conjugada com análise estatística descritiva de dados sobre evasão. Segundo Gil (2002), um estudo documental descritivo caracteriza-se por ter como objetivo descrever características de uma determinada população ou fenômeno. Assim, de uma forma ampla, deve incluir materiais escritos, estudo de estatísticas e também elementos, conforme Godoy (1995).

O campo de investigação desta pesquisa foi a Universidade Federal de Viçosa, *campus* de Viçosa, que possuía um universo de 101 estudantes deficientes que, ingressaram no Ensino Superior, nos anos de 2018 e 2019, por meio da política de cotas para deficientes. Desses alunos, 31 passaram pelo processo de evasão de seus cursos ou da instituição, o que caracterizou a amostra estudada nesta pesquisa.

Os dados necessários para análise deste estudo foram fornecidos pela Diretoria de Registro Escolar da Universidade Federal de Viçosa, setor responsável pelo cadastro e manutenção de todas as informações acadêmicas dos estudantes da instituição. Em seguida, tais dados foram organizados de forma a apresentar informações descritivas das variáveis sexo, área do curso e motivo da evasão, buscando assim apontar subsídios para as análises e discussões dos resultados deste trabalho.

Nesta pesquisa foram considerados como estudantes evadidos, aqueles cujo sistema acadêmico institucional os descreve dentro das situações caracterizadas, como: abandono, afastamento, afastamento especial, mudança de curso/reingresso, trancamento de matrícula, transferência para outra IFES e desligamento, uma vez que o fenômeno da evasão pode apresentar-se de formas diversas (POLYDORO, 2001).

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de evasão no ensino superior tem se estabelecido como uma discussão importante em diversos países, apontando que o abandono e as várias reprovações são fenômenos difíceis de se compreender em função dos múltiplos aspectos que compõem uma problemática educativa e social (VIDALES, 2009). Segundo o Censo da Educação de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possui 16.585 estudantes deficientes matriculados nos estabelecimentos de ensino superior público, distribuídos entre federais, estaduais e municipais (BRASIL, 2019).

A região sudeste do país possui 3.942 estudantes de graduação deficientes matriculados em instituições públicas. Segundo o Censo da Educação, 1.470 desses estudantes estão distribuídos nas instituições que se localizam no estado de Minas Gerais (BRASIL, 2019). A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma instituição de ensino de nível médio, tecnológico e superior, que possui três campi, tendo como sede principal o campus da cidade de Viçosa, localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. Estimulada pelo panorama propício de expansão e reestruturação do ensino superior, promovido pelo Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFV aderiu à Lei de Cotas, que abrange, entre outras, a cota para deficientes. Nessa modalidade, ocorreram 101 matrículas de estudantes nos anos de 2018 e 2019, para o campus de Viçosa.

Por meio de informações adquiridas na Diretoria de Registro Escolar da instituição, pôde-se verificar que 30,69% desses estudantes evadiram-se do curso que ingressaram ou da instituição, conforme apresentado a seguir na Tabela 1:

Tabela 1- Evasão de estudantes com deficiência na UFV - Campus Viçosa

VARIÁVEIS	ANO DE 2018	ANO DE 2019
Sexo	-----	-----
Feminino	8	5
Masculino	12	6
Área do Curso	-----	-----
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	4	1
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB)	3	2
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE)	9	3
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH)	4	5
Motivos da Evasão	-----	-----
Abandono	8	7
Afastamento Especial	1	0
Desligamento	7	2
Mudança de Curso/Reingresso	4	2

Fonte: Dados do Registro Escolar da UFV, elaborado pela autora.

No ano de 2018, entraram na instituição por meio da política de cotas de deficientes 48 estudantes, dos quais, conforme apresentado no Tabela 1, 20 evadiram-se, o equivalente a 41,66% da população. Já no ano de 2019, a instituição recebeu 53 estudantes por meio dessa política, dos quais 11 evadiram-se, o equivalente a 20,75% dos estudantes deficientes.

Segundo Cardoso e Nagai (2018), a evasão também pode ser analisada levando-se em consideração algumas peculiaridades, e uma delas pode estar relacionada ao sexo do estudante evadido. Pôde-se verificar nesta pesquisa que, tanto em 2018 quanto em 2019, os estudantes do sexo masculino foram os que mais se evadiram do curso ou da instituição, sendo 12 em 2018 e 6 em 2019. Nesse sentido, alguns estudos, como os de Bound, Lovenheim e Turner (2009), Mello et al. (2012) e Stinebrickner e Stinebrickner (2013) corroboram com os autores acima citados, uma vez que em seus trabalhos constataram que as pessoas do sexo feminino abandonaram menos seus cursos do que as do sexo masculino.

Outra questão importante relacionada ao sexo dos estudantes deficientes e o fator evasão pode ser observada a partir dos dados fornecidos pelo último Censo Demográfico nacional realizado no ano de 2010, que apontou que a população total brasileira era composta de 49% de homens e 51% de mulheres e que o número de matrículas de estudantes deficientes do sexo feminino era 19% menor do que o número de matrículas de estudantes deficientes do sexo masculino (BRASIL, 2012). Isso mostra que, embora o percentual da população feminina em geral fosse maior que o percentual da masculina, as

mulheres com deficiência obtiveram menor acesso à educação, o que pode estar diretamente relacionado ao maior número de evasão por parte dos homens que possuem deficiência, uma vez que esse público se insere em maior número no âmbito educacional.

Para Smith e Naylor (2001), a evasão não é um processo que ocorre de forma homogênea, ela surge por meio de diversos fatores, dentre eles, o sexo e a área do curso.

No que se refere às áreas dos cursos, é importante destacar que a classificação utilizada atualmente pelas instituições federais de ensino superior com relação às Áreas ou Árvore de Conhecimento dos Cursos é aquela preconizada pelo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), atualmente denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e divide-se em oito grandes áreas, sendo elas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

De acordo com Oliveira et al. (2013), a definição de grande área é caracterizada pelo agrupamento de várias áreas do conhecimento, em função da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, o que reflete contextos sociopolíticos específicos. Na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, as oito áreas foram agrupadas dentro de quatro Centros de Ciências, sendo eles: Centros de Ciências Agrárias, Centros de Ciências Biológicas e da Saúde, Centros de Ciências Exatas e Tecnológicas e Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes. Tais órgãos são os responsáveis pela administração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentro do que determina as normas legais, os estatutos, os regimentos e as resoluções dos órgãos competentes (UFV, 2020a).

Este estudo verificou que a evasão ocorrida por estudantes deficientes na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, no ano de 2018, em relação à área dos cursos, apontou que 45% das evasões ocorreram em cursos da área de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE). Segundo Torezan (2018), crenças apontam a necessidade de se ter coragem para escolher cursos de graduação da área de exatas e tecnológicas, tendo em vista que a visão que se tem dos cursos dessa área é que eles são muito difíceis. A autora afirma que o número de estudantes que conseguem concluir um curso superior nessa área mostra muito acerca de como eles lidam com as dificuldades vivenciadas (TOREZAN, 2018).

Por outro lado, no ano de 2019, a maior ocorrência de evasão de cursos foi registrada com relação aos estudantes deficientes vinculados ao Centro de Ciências

Humanas, Letras e Artes (CCH), totalizando 45,45% dos evadidos. Segundo dados relacionados à evasão ocorrida nos anos de 2014/2015, nas instituições públicas de ensino superior, apresentados por Silva Filho (2017), as áreas específicas de formação preconizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que estão vinculadas às Ciências Humanas apresentaram os seguintes percentuais de evasão: Artes (4%); Ciências Sociais e Comportamentais (15%); Comércio e Administração (13%); Direito (5%); Formação de Professor e Ciências da Educação (16%); Humanidades e Letras (17%); Jornalismo e Informativo (18%); Serviço Social (11%); e Serviços Pessoais (17%). Estes números reforçam que a área de Ciências Humanas, em que estão inseridos todos os estudantes de uma determinada área das IFES do país, tanto numa visão ampla quanto em uma visão mais restrita, como a de estudantes da Universidade Federal de Viçosa que possuem deficiência, vem apresentando elevadas taxas de evasão. Baseado no exposto, constata-se que necessários estudos mais aprofundados para entender as causas desses índices de evasão e, assim, buscar formas de dirimi-los.

Todas as instituições de ensino possuem suas peculiaridades, oriundas de diversos fatores, entre eles os relacionados aos instrumentos legais adotados na perspectiva de normatizar as rotinas administrativas e acadêmicas da instituição. Essas peculiaridades estão diretamente ligadas à fatores relacionados ao número de cursos existentes assim como sua a pluralidade, bem como com questões relacionadas ao espaço físico da instituição. Segundo Balbo (2018), as universidades são multidisciplinares e carregam as características de desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, usufruindo de autonomia didático-científica, conforme pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), do ano de 1996, em seus artigos 52 e 53.

Dentro da Universidade Federal de Viçosa, esses instrumentos legais são utilizados para, dentre outras coisas, colocar em prática os direitos e deveres dos estudantes, fazendo com que os mesmos cumpram as normas estabelecidas, sujeitando-se a sofrer penalidades legais, que podem resultar no processo de evasão, uma vez que o não cumprimento de critérios acadêmicos leva a instituição a desligar o estudante.

Observando a Tabela 1, verificou-se na variável “motivo da evasão”, que o processo de desligamento de estudantes por parte da instituição foi o segundo maior motivo de evasão e que ocorreram 7 e 2 desligamentos em 2018 e 2019, respectivamente. Veloso e Almeida (2002) asseguram que o desligamento do estudante pela instituição por falta de rendimento, de acordo com normas, mostra a responsabilidade da referida

instituição, em função de não possuir meios de aproveitar e direcionar o estudante que se apresenta na busca de uma formação. Nesse mesmo sentido, dentro das discussões sobre a evasão oriunda do desligamento de estudantes deficientes, Anache e Cavalcante (2018) afirmam que as barreiras apresentadas em função de burocracias institucionais, resguardadas pelas normativas que inflexibilizam os currículos acadêmicos, devem ser repensados de forma a se construir currículos mais acessíveis, com metodologias mais ativas e participação efetiva do estudante deficiente, visando minimizar o desligamento do mesmo. Barroso e Falcão (2004), ao proporem a classificação da evasão acadêmica em três grandes grupos, colocam o processo de desligamento vinculado ao grupo que trata das questões institucionais, corroborando com a ideia de se trazer também para a instituição a responsabilidade pelo processo de desligamento do estudante.

O abandono do curso e da instituição, conforme apresentado na Tabela 1, é apontado como o maior motivo de evasão entre os estudantes deficientes que ingressaram pela política de cotas da instituição, sendo 40% e aproximadamente 64% dos casos em 2018 e em 2019, respectivamente. O abandono escolar é caracterizado por um movimento em que o aluno decide, em função de diversas questões de cunho pessoal, deixar o curso e a instituição, abandonando assim a possibilidade de diplomar-se (TINTO, 1975). Barroso e Falcão (2004) classificam o processo de abandono em dois grupos; um que envolve questões econômicas e um que trata de aspectos vocacionais. Esses grupos estão relacionados diretamente às questões pessoais e são intransferíveis, sendo caracterizadas por decisões única e exclusiva do estudante.

Segundo Bardagi e Hutz (2005), as pesquisas de Van Esbroeck e Watts (1998) visaram destacar a urgência de se conhecer as especificidades dos estudantes que integram grupos como os de deficientes, por serem mais propensos ao processo de abandono de curso. Dessa forma, a instituição passaria a contribuir para um número menor de evasão do público deficiente e, concomitantemente, reduziria o número geral de evasão da instituição.

Neste estudo, conforme dados da Tabela 1, foi possível observar que houve, por parte dos estudantes com deficiência, a adesão ao processo de mudança de curso/reingresso. Este processo é caracterizado como aquele em que o estudante, dentro da mesma instituição, troca de curso ou entra novamente no mesmo curso, por meio da realização de novo processo seletivo do ENEM. Neste trabalho, essa categoria foi tratada como evasão, uma vez que ao gerar o relatório com o levantamento dos dados acadêmicos da Universidade Federal de Viçosa, com relação aos estudantes deficientes evadidos, ela foi considerada. Para Barroso e Falcão (2004) esse processo inclui-se no grupo que trata

das questões vocacionais, em que o estudante evade do curso por não se identificar com o mesmo. Já Mercuri e Polydoro (2004) assinalam que os estudantes se inscrevem em cursos não preferenciais acreditando que essa decisão é de uma questão “provisória” é que será solucionada por meio da transferência de curso.

Com relação ao reingresso, Castelo Branco et al. (2016) afirmam que os estudantes procuram por esse processo como subterfúgio para repararem a escolha errada do curso, tendo em vista que eles realizaram uma escolha fundamentada no que era possível em vez de escolherem o que era desejado. Uma outra busca pelo reingresso está vinculada à possibilidade de “limpar” o histórico acadêmico, por meio de nova matrícula no mesmo curso. Mantoan (2005) chama a atenção para o fato de que o processo de evasão, para qualquer estudante com ou sem deficiência, está relacionado com as expectativas que o referido discente possui em relação ao curso e à instituição na qual se encontra matriculado. Essas expectativas são decisivas tanto para a permanência quanto para a desistência do curso ou da instituição por parte do estudante.

Neste estudo, incluiu-se como forma de evasão a categoria de afastamento especial. Essa categoria foi representada na Tabela 1 por apenas um estudante, configurando uma exígua proporção estudantil. Para efeito de análise deste trabalho, foram considerados evadidos todos os estudantes deficientes que estão caracterizados perante o sistema acadêmico da instituição com uma situação diferente da “normal”. Porém, a categoria “afastamento especial” está sendo tratada como uma evasão temporária, que, segundo Brasil (1996), constitui-se no afastamento temporário do estudante, que pode retornar às atividades acadêmica algum tempo depois.

Trazendo outra discussão para essa temática, o estudo de Rigo (2016) buscou analisar o percurso de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV, abordando nesse contexto os processos de evasão. A autora não considerou o processo de afastamento especial como evasão, justificando que esses estudantes ainda possuem um vínculo com a instituição e o curso, com possibilidades futuras de retorno.

Na visão de Tomelin e Tomelin (2013), a diversidade de motivos para a evasão exige o desenvolvimento de projetos e programas estruturados em três eixos básicos, sendo eles o eixo do programa de motivação permanente, que objetiva motivar a permanência dos acadêmicos, por meio dos projetos de recepção ao calouro, parceria com egresso, para breve explanação sobre trajetória acadêmica e perspectivas mercado de trabalho; O eixo do programa de permanência acadêmica, que foca nos projetos de prevenção da evasão, como o atendimento no trancamento, o acompanhamento de frequência e de alunos reprovados; e

o eixo do programa de apoio acadêmico, que busca desenvolver atividades de apoio ao aprendizado e situações que afetem a condição acadêmica/pedagógica do aluno, como realização de cursos de nivelamento on-line, programa de planejamento acadêmico, por meio de aplicativos e portal virtual interativo no ambiente de aprendizagem, com dicas de como planejar o tempo, como se concentrar, memorizar, estudar, qual estilo e ritmo de aprendizagem e como fazer mapas mentais, além de Orientação Profissional e Atendimento presencial, para acolher demandas psicopedagógicas dos estudantes.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a proposta deste trabalho é examinar o fenômeno da evasão dos estudantes deficientes que ingressaram pela política de cotas na UFV, julga-se que o objetivo foi alcançado, pois por meio do levantamento realizado, foi possível debater sobre as estatísticas registradas, identificando o perfil do evadido, em termos de sexo, a área de curso frequentado e os motivos da evasão. Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes que se evadiram eram do sexo masculino, que a área dos cursos em que se concentrou o maior nível de evasão estava relacionada ao Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE), seguido pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) e que o maior motivo de evasão de estudantes deficientes na UFV era relacionado ao abandono do curso/instituição.

Percebeu-se que o processo de evasão tem diversos motivos e que os mesmos estão associados tanto à instituição quanto ao estudante. Com relação à instituição, esse processo pode estar atrelado ao contexto social, cultural, político e econômico. Já com relação aos motivos que levam os estudantes a se evadirem, a questão é mais complexa. Para se entender esse processo é necessário que haja um contato mais próximo com esses estudantes, pois essas questões não são mensuráveis por meio de números, elas consistem de experiências da realidade “vivida”. Nesse contexto, recomendam-se intervenções estruturadas em três eixos: motivação permanente, permanência acadêmica e apoio acadêmico.

Esta pesquisa não se esgotou, tendo em vista que para que se consiga apontar o real motivo do processo de evasão por abandono é necessário ouvir os ex-estudantes caracterizados nessa categoria, o que poderia se transformar em um importante instrumento institucional no combate à evasão acadêmica.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, Edição Especial, São Paulo, Número Especial, p. 115-125, 2018.

BALBO, G. C. Educação Superior Brasileira: Organização Acadêmica. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito**. Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF, 14ª Edição, 2018. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wkAntfKsLYEcp33_2019-2-28-15-25-49.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, São Paulo, vol. 14, n. 2, p. 279-301, 2005.

BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M. Evasão universitária: O caso do instituto de física da UFRJ. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física**, 9, p. 1-14, 2004.

BOUND, J.; LOVENHEIM, M.; TURNER, S. Why Have College Completion Rates Declined? An Analysis of Changing Student Preparation and Collegiate Resources. **American Economic Journal Applied economics**, vol. 2, n. 3, 129–157, 2009.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE). **Banco de Dados Agregados do Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. **Lei 13.14, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=152757>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Censo da Educação Superior 2018 (Sinopse Estatística)**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARDOSO, A. L. J.; NAGAI, N. P. Diversidade de Gênero e a Evasão Universitária em Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Sistemas de Informação da Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista de Estudos Sociais**, v. 20, n. 41, p. 61-86, 2018.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da Política de cotas na Universidade de Brasília: Uma análise do rendimento e da evasão.** 2008, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARVALHO, L. O; MEIRA, M. M. C; SANTOS, P. A.; PIAU, D. D. N. D. Análise das Causas e Efeitos da Evasão Acadêmica do Curso de Engenharia Elétrica no Instituto Federal da Bahia - Campus Vitória da Conquista. In: **XLIV COBENGE – Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, Natal-RN, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/3/anais/anais/161319.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CASTELO BRANCO, A. L.; BONTEMPO, G. C.; SARAIVA, A. C. L. C.; AMARAL, S. C. S. O processo de escolha por um curso superior após a “Lei de Cotas” e o Enem/Sisu: o caso dos cursos de licenciaturas da UFV Campus Viçosa. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 21-33, 2016.

CASTRO, T. R.; GASQUES, A. C. F. A Evasão discente no Ensino Superior: Uma discussão teórica. In: **VII CONBREPRO - Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção**, Ponta Grossa-PR, p. 1-9, 2018. Disponível em: <<http://aprepro.org.br/conbrepro/2018/down.php?id=4429&q=1>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CAVALCANTE, M. C. L. P. **Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006).** 2008, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

DEL GIÚDICE, J. Z. A. **Programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG: repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários.** 2013, 156f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R; LOPES, M. A. S. **Evasão no ensino superior: estudos dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da UNIMONTES-MG,** 2010. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos102010/419>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FERNANDES, J. S.; SANTOS, C. S. **Um Passeio na literatura sobre evasão e ações afirmativas no ensino superior.** Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/um-passeio-na-literatura-sobre-evasio-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-0>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FERREIRA, L. Q. A. **Trajetórias de inclusão no Ensino Superior: uma análise na perspectiva de um grupo de jovens universitários com deficiência.** 2018, 93f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995.

LAVARDA, E. S. **O currículo e a inclusão na educação superior:** ações de permanência nos cursos de graduação da UFSM. 2014, 122p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LOBO, M. B.; LOBO, C. M. Panorama da evasão no Ensino Superior Brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Brasília, DF: **Cadernos ABMES**, vol. 25, p. 1-23, 2012.

MACIEL, C. E.; CUNHA JUNIOR, M.; LIMA, T. S. A produção científica sobre permanência e evasão na educação superior no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-20, 2019.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. In: Brasil. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Brasília, v.1, n.1, p. 24-28, 2005.

MELLO, S. P. T.; SANTOS, E. G.; SOARES, A. C.; REZENDE, A. M. C. A evasão no curso de administração: diagnóstico e possibilidades em uma Universidade pública no sul do Brasil. **Anais...XXIII ENANGRAD**. Bento Gonçalves, 2012.

MENDONÇA, I. O. **Determinantes da Evasão Universitária:** Estudo de Caso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba. 2018, 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional), Rio Paranaíba, MG, 2018.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante Universitário:** Características e Experiências de Formação. Taubaté – São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

MOEHLECKE, S. Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de Graduação? In: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23º Congresso Lusobrasileiro de Política e Administração da Educação, 5º Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre, RS. Brasília, DF: ANPAE, 2007. (Cadernos ANPAE, nº 4). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/401.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas** (Livro), Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, C. S.; LINS, L. N. Identificação das causas da evasão e retenção prolongada de estudantes do ensino superior a partir de dados censurados. In: **XLIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional**. Ibatuba, São Paulo, 2011, p.637-648.

OLIVEIRA, D. C.; RAMOS, F. R. S.; BARROS, A. L. B. L.; NÓRBEGA, M. M. L. Classificação das áreas de conhecimento do CNPq e o campo da Enfermagem: possibilidades e limites. **Rev. Brasileira de Enfermagem**, v. 66, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672013000700008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 maio 2020.

PALHARINI, F. A.; PALHARINI, D. B. **Evasão no curso de Ciências Econômicas: Um estudo comparativo com a área de conhecimento e geral da UFF.** Niterói – Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2011.

POLYDORO, S. A. J. et al. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 11-17, Jun 2001.

RIGO, J. S. **Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão.** 2016, 119f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Viçosa - MG, 2016.

SANTOS BAGGI, C. A.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, Jul 2011.

SANTOS, M. L. A. **Itinerários universitários: a permanência de mães trabalhadoras nos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia.** 2014, 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SENA, E. F. **Estímulo, acesso, permanência e conclusão no ensino superior de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI): contribuições para o enfrentamento do processo de inserção.** 2011, 231f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA FILHO, R. L. L. MOTEJUNAS, P. R. HIPÓLITO, O. LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo-SP, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SILVA FILHO, R. L. L. **Evasão no Ensino Superior Brasileiro-Novos Dados.** Instituto Lobo, 2017. Disponível em: <<https://www.institutolobo.org.br/paginas/artigos.php?v=1>> Acesso em: 06 maio de 2020.

SMITH, J.; NAYLOR, R. Dropping Out of University: A Statistical Analysis of the Probability of Withdrawal for UK University Students. **Journal of the Royal Statistical Society, Series A (Statistics in Society)** 164, p. 384-406, 2001.

STINEBRICKNER, R.; STINEBRICKNER, T. **A Major in Science? Initial Beliefs and Final Outcomes for College Major and Dropout.** Oxford University. Press: The Review of Economic Studies Advance Access, 2013.

TEIXEIRA, G. A. S. Família e Escola: considerações sobre o papel social dessas instituições na sociedade contemporânea. In: **Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade**, 14., 2012. Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Workshop/Trabalhos_Completos/Geiliane_Teixeira.pdf>. Acesso em: 17 jun 2020.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recente research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in higher education**: a review and theoretical synthesis of recent research. Columbia University. New York: Teachers College, 99f. 1973.

TOMELIN, J. F.; TOMELIN, K. N. **Estratégias psicopedagógicas para retenção de alunos no ensino superior**. 2013. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2013/cd/207.doc. Acesso em: 19/06/2020.

TOREZAN, I. UEL: Exatas têm evasão de 46% e alunos relatam dificuldades. In: **Pretexto Webjornal Laboratório**, 2018. Disponível em: <https://pretextouel.com/2018/08/13/uel-exatas-tem-evasao-de-46-e-alunos-relatam-dificuldades/>. Acesso em: 04 maio 2020.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Centros e Institutos de Ciências**. Disponível em: <https://www.ufv.br/centros-e-institutos-de-ciencias/>. Acesso em: 04 maio 2020 (a).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Estrutura Organizacional** (Conselhos Superiores), 2020. Disponível em: <https://www.ufv.br/conselhos-superiores>. Acesso em 05 abr. 2020 (b).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Regime Didático da Graduação da UFV**. 2020. Disponível em: <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/01-2020-CEPE-Regime-Did%C3%A1tico.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020 (c).

VAN ESBROECK, R.; WATTS, A. G. Orientação de carreira e aconselhamento para a aprendizagem ao longo da vida em uma economia global. Em B. Hiebert & W. Borgen (Eds.), *Educação e treinamento técnico e vocacional no século XXI: Novos papéis e desafios para orientação e aconselhamento*. Paris: UNESCO, 1998.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. **Série-Estudos**, Campo Grande, n.13, p. 133-148, 2002.

VIDALES, S. El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del achillerato de una universidad mexicana. **Rev. Iberoamericana Calidad, Eficacia Cambio Educ.**, Madri, v. 7, n. 4, p. 321-341, 2009.

ARTIGO 3

PERFIL ESTUDANTIL E BARREIRAS À PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE^{5 6}

RESUMO: Buscou-se, por meio deste trabalho, delinear o perfil estudantil e as barreiras vivenciadas pelos estudantes deficientes da Universidade Federal de Viçosa, estado de Minas Gerais, Região Sudeste do Brasil. Trata-se de um estudo de caso, de natureza quanti-qualitativa, que fez uso de pesquisa bibliográfica e documental, conjugada com a aplicação de questionário aplicado no segmento estudantil. Os dados foram analisados pelo Program for the Analysis of Sampled data (PSPP), por meio da frequência absoluta e relativa, tabela cruzada (Crosstabs), buscando-se, assim, inferir acerca da correlação entre as variáveis deficiência e barreiras. Os resultados evidenciaram que os estudantes eram preferencialmente do sexo feminino, com idade entre 18 e 25 anos, solteiros, raça parda, católicos, com deficiência física e participantes dos cursos da área de Ciências Humanas, Letras e Artes. Sentem-se amparados pela política de inclusão, apesar de o campus universitário apresentar limitações, em termos das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transporte, comunicação e informação. Concluiu-se sobre a necessidade de se adequar o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ao enfrentamento das referidas barreiras, na busca pela permanência dos estudantes deficientes e maior efetividade da inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão Social, Perfil Estudantil, Barreiras, Permanência, PNAES.

STUDENT PROFILE AND BARRIERS TO THE STAY OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE UNIVERSITY

ABSTRACT: The present work sought to outline the student profile and the barriers experienced by disabled students at the Federal University of Viçosa, state of Minas Gerais, Southeast Region of Brazil. This is a case study, of a quanti-qualitative nature, which made use of bibliographic and documentary research, combined with the application of a questionnaire with the student segment. The data were analyzed by the Program for the Analysis of Sampled data (PSPP), through absolute and relative frequency, cross table, thus seeking to infer about the correlation between the variables disability and barriers. The results showed that the students were preferably female, aged between 18 and 25, single, mixed race, Catholics, physically disabled and participating in courses in the area of Humanities, Letters and Arts. They feel supported by the inclusion policy, although the university campus has limitations, in terms of urban, architectural, transportation, communication and information barriers. It was concluded that there is a need to adapt the National Student Assistance Program (PNAES) to face these barriers, in the search for the permanence of disabled students and greater effectiveness of social inclusion.

⁵ Artigo encaminhado para análise e parecer da Revista Educação em Perspectiva, da Universidade Federal de Viçosa. E-ISSN 2178-258X.

⁶ Trabalho apresentado e publicado nos anais do “V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos”, UNESP, São José do Rio Preto - SP, 2020 – ISBN 978-65-990334-6-9.

Keywords: Social Inclusion, Student Profile, Barriers, Permanence, PNAES.

1- INTRODUÇÃO

O progresso das políticas públicas no país possibilita a observação da evolução econômica e social que é promovida; em especial, destacam-se as políticas de acesso ao ensino superior desenvolvidas nas últimas décadas. Bálán (2013) salienta que a América Latina passou por grande crescimento e mudanças no que se refere ao ensino superior. No Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado no ano de 2007, veio para ampliar o acesso e a permanência dos alunos no ensino superior. Nas diretrizes do REUNI, conforme descrito no artigo 2º, Inciso V, há a indicação da “ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil” (BRASIL, 2007a).

No ano de 2010, ocorreu a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que contribuiu para alavancar as políticas educacionais de inclusão, no âmbito do ensino superior. Outro fato ocorrido nesse mesmo ano foi a instituição, por meio do Decreto 7.234, do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tinha como objetivo:

Artigo 2º(...)

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Na busca pela contribuição da inclusão social por meio da educação, o PNAES apresentou ações, que são desenvolvidas nas áreas de “moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010). Essas ações implementadas visavam transformar a forma que as instituições de ensino superior lidavam com as questões de acesso e permanência de seus estudantes. Segundo Martins (2008), o processo de inclusão no âmbito educacional estimula a escola a realizar mudanças na

forma de atuar, buscando adequar-se às necessidades do alunado, resultando assim na excelência da educação para todos.

A Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superiores das instituições federais de ensino foi criada para dar robustez ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Dessa forma, pode-se observar que o processo de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência foi garantido, mas o fato de aderir à legislação com o intuito de proporcionar o ingresso dos estudantes não significa sua permanência na instituição, sendo necessário superar as barreiras existentes e aquelas que possam vir a surgir.

Booth e Ainscow (2002 apud OLIVA, 2016, p. 493) expõem alguns exemplos práticos de barreiras existentes no contexto acadêmico, como “o estabelecimento físico, as culturas, as políticas, o currículo, o método de ensino, o lugar em que os alunos se sentam e a forma de interação”. Para a autora, essas barreiras são entraves escolares para qualquer estudante, não apenas para os que possuem limitações. Mendonça (2013) corrobora afirmando que, os vários obstáculos ou barreiras existentes impedem tanto o ingresso quanto a permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas. De posse dessa afirmativa e considerando a necessidade de conscientização acerca de quais barreiras têm se tornado os maiores entraves na permanência dos estudantes deficientes, este artigo possui como escopo delinear o perfil dos estudantes matriculados na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, por meio da política de cotas para deficientes e apontar, segundo a percepção dos estudantes, quais as barreiras que limitam sua permanência na instituição.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1- A assistência estudantil como instrumento para a redução das barreiras e garantia da permanência

Assim como a educação é um direito garantido desde a Constituição Imperial de 1824 (CURY, 2007), as ações voltadas para a permanência de estudantes de graduação por meio da assistência estudantil também não são recentes, elas reportam-se, na esfera internacional, à década de 1920 e, na esfera nacional, à década de 1930. Segundo Imperatori (2017), as primeiras ações nacionais foram voltadas para programas de alimentação, moradia universitária e assistência médico-odontológica.

O governo brasileiro protagonizou, no ano de 1928, o primeiro movimento de apoio institucional a estudantes de graduação, que ocorreu em nível internacional em face da

abertura da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris. O estabelecimento era reservado para estudantes brasileiros que realizavam graduação na capital francesa e que não tinham recursos financeiros para se manterem até a conclusão de seu curso (COSTA, 2010).

Já no Brasil, surgiu no Rio de Janeiro, na década de 1930, a Casa do Estudante do Brasil, que se apresentou como uma ação de assistência estudantil, que objetivava apoiar os estudantes financeiramente mais vulneráveis. A Era Vargas apresentou-se como de grande importância para a implementação dessa ação, uma vez que o governo federal apoiava por meio do envio de doações para manutenção de tais ações (DUTRA; SANTOS, 2017).

Para Eloi (2018), a concretização das ações ocorreu de forma mais resoluta a partir de 2007, no governo de Lula, com a concepção do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que propôs “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007a). Segundo Rosental (2016), também no ano de 2007, por meio da Portaria Normativa 39 do MEC, o PNAES foi criado pela Secretaria de Educação Superior, tornando-se um programa de estado estável, no ano de 2010, por meio do Decreto 7.234.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criado para dar suporte ao Reuni, buscando dar condições de permanência aos estudantes de baixa renda no ensino superior brasileiro (ELOI, 2018). Para a autora, a política nacional de assistência estudantil tem sua atuação dividida em áreas estratégicas, conforme descrito no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Áreas estratégicas do PNAES

Áreas	Linhas Temáticas
Permanência	Moradia; alimentação; saúde (física e mental); transporte; creche; condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais.
Desempenho acadêmico	Bolsas; estágios remunerados; ensino de línguas; inclusão digital; fomento à participação político acadêmica; acompanhamento psicopedagógico
Cultura, lazer e esporte	Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais; Acesso a ações de educação esportiva, recreativas e de lazer.
Assuntos da juventude	Orientação profissional sobre mercado de trabalho; Prevenção a fatores de risco; Meio ambiente; Política; Ética e Cidadania.

Fonte: Fonaprace (2012 apud ELOI, 2018, p. 69), adaptado pela autora.

Desde a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a assistência estudantil, de forma geral, vem cumprindo seu papel vinculado ao ensino, à

pesquisa e à extensão nas universidades federais, tendo como essência a permanência dos estudantes nos cursos de graduação. O artigo 3º do PNAES (Decreto 7.234/2010) estabelece que as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, s.p.).

Na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, segundo Del Giúdice (2013), existem ações de apoio à permanência aos estudantes, principalmente àqueles mais vulneráveis, desde de sua criação, em 1926, ainda como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV). Essas ações perspectivavam principalmente evitar a retenção e a evasão (DEL GIÚDICE, 2013). O Decreto 7.323 de 1926 regulamentou a ESAV e pactuou para o regimento da instituição, que previa, nos artigos 37 a 40, as ações de assistência disponibilizadas aos estudantes, a saber:

- Artigo 37. Quanto à residência, os alunos serão internos, semi-internos e externos.
- Artigo 38. No internato será adaptado o regimento de responsabilidade pessoal dos alunos, que serão agrupados, no máximo, até cinco em cada apartamento.
- Artigo 39. O semi-internato destina-se aos alunos que desejarem passar o dia na Escola, com direito a almoço, merenda e jantar.
- Artigo 40. O externato ficará, quanto à residência, sujeito à vigilância da Directoria da Escola, que poderá exigir a mudança de residência de alunos, por motivo de higiene ou moralidade (BORGES; SABIONI, 2010, p. 33-34).

Em 1931, por meio da reestruturação do Decreto 7.323/1926, foram incluídas novas ações de assistência estudantil, desta vez, voltadas para a saúde, sendo elas, serviços dentários, enfermaria, médicos e farmacêuticos (BOTELHO, 2016). Nesse mesmo decreto, em seu artigo 99º, foi mencionado que seria concebível a cessão de bolsa moradia aos estudantes desprovidos de recursos financeiros para se manterem:

Artigo 99. Poderá o Governo do Estado manter no internato da Escola até cinco por cento do total de alunos matriculados. Parágrafo único – Essa concessão deverá ser permitida a candidatos de reconhecida falta de recursos pecuniários e que tenham manifesta vocação para estudos agrícolas ou sejam filhos de agricultores profissionais, mineiros (BORGES; SABIONI, 2010, p. 105).

Os anos foram passando e, com isso, foi-se modificando o contexto educacional da instituição e, conseqüentemente, as necessidades relacionadas às ações de assistência estudantil. No ano de 1948, por meio da Lei 272, a ESAV foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), composta pelas Escolas Superiores de Agricultura, de Veterinária, de Ciências Domésticas e da Escola de Especialização, Pós-Graduação e Extensão. Segundo Del Giúdice (2013), com a implementação do curso de Economia Doméstica, no ano de 1952, ocorreu uma demanda por assistência na área de moradia, o que resultou na construção de novos alojamentos, como o alojamento Feminino, que foi inaugurado em 1963. Esse período que perpassou pela transformação da ESAV em UREMG foi marcado por importantes edificações no campus de Viçosa (BOTELHO, 2016).

No ano de 1969, a UREMG foi federalizada, transformando-se na atual Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, alguns anos depois, em 1978, foi criada a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), com a finalidade de coordenar as atividades ligadas à promoção do bem-estar social da comunidade universitária, em especial a dos estudantes (DEL GIÚDICE, 2013). Atualmente, as ações que a universidade desenvolve com os recursos oriundos do PNAES são coordenadas pela PCD, que é o órgão responsável por promover a saúde e qualidade de vida da comunidade universitária (UFV, 2020a), assim como expandir e fortalecer as políticas e ações de assistência estudantil, buscando a permanência e conclusão dos cursos pelos estudantes na instituição (ELOI, 2018).

Segundo Eloi (2018), a PCD desempenha seu papel institucional em duas vertentes: a primeira está relacionada às ações de assistência comunitária, que são os programas e ações de promoção da saúde e qualidade de vida de toda comunidade universitária, seja ela os estudantes ou os servidores. A segunda é a da assistência estudantil, que busca garantir as condições mínimas necessárias para a permanência dos estudantes na instituição, beneficiando o desempenho acadêmico e a diplomação dos mesmos.

Buscando atender às áreas de assistência preconizadas pelo PNAES, a UFV oferece aos seus estudantes de graduação em situação comprovada de vulnerabilidade socioeconômica e aos estudantes de ensino médio do Colégio de Aplicação – COLUNI,

que também comprovam tal vulnerabilidade, as seguintes modalidades de bolsas, auxílios e serviços: bolsa de aprendizagem e aprimoramento profissional, auxílio moradia, auxílio-creche/pré-escola e auxílio-emergencial, serviço moradia e serviço alimentação, (UFV, 2020c).

Essas ações assistenciais disponibilizadas pela instituição e garantidas pelo PNAES são importantes instrumentos de apoio para os estudantes, em especial, aos estudantes que possuem deficiências, uma vez que essas ações auxiliam no processo de superação das barreiras enfrentadas, buscando assim conter a evasão. De acordo com a Lei 13.146/2015, artigo 3º, Inciso IV, as barreiras podem ser classificadas, como: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas (BRASIL, 2015). Abaixo, no Quadro 2, encontram-se descritos os tipos de barreiras, a descrição geral e a razão pela qual elas surgiram.

Quadro 2 – Tipologias das barreiras, suas descrições e causas de surgimento

Tipo de Barreira	Descrição Geral	Causas
Urbanística	Aquelas existentes nas vias e espaços públicos e privados, que são de uso coletivo, onde toda população tem acesso (BRASIL, 2015).	O surgimento dessa categoria de barreira ocorreu em função do crescimento das cidades, sem projetar a acessibilidade, o que se transformou em grande desafio para os deficientes (DALL'AGNOL, 2018).
Arquitetônica	Aquelas que são ligadas às edificações públicas e privadas existentes (BRASIL, 2015).	Segundo Siqueira et al (2009), as barreiras arquitetônicas obstruem o exercício do mais básico dos direitos do cidadão, o de deslocar-se livremente. Esta dificuldade, segundo a autora, é posta à prova em locais fundamentais para o deficiente, tais como, locais de cuidados à saúde, estabelecimentos educacionais, dentre outros.
No transporte	Aquelas relacionadas aos meios de transportes existentes (BRASIL, 2015), que tem por objetivo ofertar seus serviços à população.	Essa barreira se estabelece no contexto da falta de garantias às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, do direito basilar de locomover-se com segurança e autonomia (PIMENTEL; PIMENTEL, 2018).
Comunicacional e informacional	Aquelas caracterizadas como quaisquer impedimentos, dificuldades, condutas ou comportamentos, que dificultem ou impossibilitem a manifestação ou o recebimento de mensagens e/ou informações, por meio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (BRASIL, 2015).	Segundo Ciantelli e Leite (2016) essa barreira se estabelece no contexto da falta de condições para a utilização de equipamentos e meios de comunicação acessíveis, que desfavorecem o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.
Atitudinal	Aquelas que estão ligadas às atitudes e/ou comportamentos que prejudicam ou impedem a participação da pessoa com deficiência, num contexto social, com igual condição e oportunidade, assim como as demais pessoas (BRASIL, 2015).	Segundo Lima e Tavares (2012), essas barreiras se baseiam em construções históricas preconcebidas, estereotipadas e generalizadas, que subestimam e superestimam a capacidade da pessoa com deficiência, traduzindo-se em discriminação, que pode ser intencional ou não.

Continuação: Quadro 2 – Tipologias das barreiras, suas descrições e causas de surgimento

Tecnológica	Aqueles que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).	As causas desse tipo de barreira estão diretamente ligadas à falta de projetar ou adaptar as tecnologias para o uso de todos (SABATÉ, 2004).
-------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Lei e nas obras citadas no quadro.

De acordo com Almeida, Bellosi e Ferreira (2015 apud CABRAL, 2017, p. 378), os instrumentos de exclusão no contexto institucional refletem no processo de evasão dos estudantes com deficiência pelo fato “de a estrutura arquitetônica, atitudinal e pedagógica das instituições de Ensino Superior ter sido construídas para um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições diferentes”. Dessa forma, nota-se que as instituições educacionais foram pensadas para receberem estudantes que não possuem quaisquer limitações ou deficiência. Assim, a adesão da instituição às políticas nacionais que vislumbram a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior dá a essas pessoas, por meio do PNAES, um apoio para alcançarem seus objetivos.

3- METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como local de estudo a Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, situada no estado de Minas Gerais, na Região Sudeste do Brasil, com uma população composta por 101 estudantes de graduação admitidos para iniciar o curso, nos anos de 2018 e 2019, autodeclarados deficientes, que ingressaram na instituição por meio da política de cotas para pessoas com deficiência.

Nos anexos do edital de seleção do SiSU, da Universidade Federal de Viçosa, constam os formulários obrigatórios, que devem ser devidamente preenchidos e apresentados pelos candidatos no ato da matrícula, dentre esses documentos encontra-se o formulário de “laudo médico”, que descreve as categorias de deficiência validadas para inserção do candidato pela política de cotas de deficientes. Essas descrições estão dispostas no Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Tipologias de deficiência

Deficiência	Descrição
Física	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.
Auditiva	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
Visual	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; visão monocular, que é a cegueira em um olho; baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores.
Mental ⁷	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização de recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho.
Múltipla	Associação de duas ou mais deficiências.
Transtorno Autista e Autismo Atípico	Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para a interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Fonte: Viçosa (2019), adaptado pela autora.

Esta pesquisa utilizou-se de uma abordagem quanti-qualitativa, pois, como relata Minayo (2000, p.22), “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem, ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” Para obtenção dos dados qualitativos que foram utilizados para elaboração deste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, considerando artigos acadêmicos, dissertações e teses, disponíveis em bases de dados do Google Acadêmico e do Scientific Eletronic Library Online (SciELO), buscando entender o que o

⁷ Essa categoria de deficiência abrangeu, nessa pesquisa, todas as doenças mentais e todos os transtornos, conforme o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças), apresentado no atestado do estudante, no ato da matrícula, com exceção do Transtorno Autista e Autismo Atípico, que estão descritos em uma categoria à parte.

estado da arte aborda acerca do tema, que trata do perfil estudantil de deficientes inseridos no ensino superior por meio da política de cotas. Outro método de coleta de dados qualitativos utilizado foi a pesquisa documental, considerando documentos que retratam as particularidades da instituição, assim como as legislações nacionais. Após realizadas as pesquisas bibliográfica e documental, as mesmas foram utilizadas como subsídios para discussões posteriores aos resultados estatísticos.

Os dados quantitativos da pesquisa foram analisados por meio da Estatística Descritiva e do *Program for the Analysis of Sampled Data* - PSPP (Copyright © 2007 Free Software Foundation, INC). De acordo com Fonseca e Farias (2011), esse programa é um software livre que possibilita produzir relatórios e gráficos, com o objetivo de examinar estatisticamente os dados ordenados para a seguir correlacionar as variáveis.

Para realizar todas as etapas das análises estatísticas, inicialmente foi elaborada uma planilha no programa Microsoft Excel® 2019 (Copyright © 2018 Microsoft Corporation), contendo os dados do perfil estudantil, com a finalidade de tabular e codificar os mesmos, de forma que o programa PSPP conseguisse realizar as análises.

A primeira análise estatística realizada com o auxílio do programa PSPP teve como objetivo descrever as medidas de frequência absoluta e frequência relativa das seguintes variáveis: ano de ingresso na instituição, área do curso, faixa etária, modalidade da cota que o estudante ingressou, raça, sexo, e tipo de deficiência⁸. Segundo Motta e Oliveira Filho (2009), o comando de frequência serve para medir variáveis tanto categóricas (qualitativas) quanto numéricas (quantitativas). Essa análise foi realizada a partir das informações dos 101 estudantes que ingressaram na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, nos anos de 2018 e 2019, por meios da cota para deficientes (Tabela 1). Os dados analisados neste primeiro momento foram fornecidos pela Diretoria de Registro Escolar da instituição, visando descrever o universo estudado de forma ordenada (MOTTA; OLIVERA FILHO, 2009). É importante destacar que o total pesquisado foi de 101 estudantes; porém, 31 desses evadiram-se do curso e/ou da instituição, restando em situação regular 70 estudantes.

⁸ Faz-se necessário destacar que o levantamento da doença de cada estudante, que caracterizou sua deficiência, foi baseado no CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças), descrito no documento apresentado por cada candidato, no processo de matrícula na instituição. Esses documentos encontram-se arquivados sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino, setor este que autorizou a pesquisadora a realizar a catalogação de tais informações, uma vez que a Diretoria de Registro Escolar da instituição não possui esse dado.

Num segundo momento, por meio da aplicação de questionário eletrônico, disponibilizado por e-mail para os 70 estudantes que se encontravam em situação regular, com auxílio do pacote de aplicativos do Google Docs, foi possível descrever também, as medidas de frequência absoluta e frequência relativa de mais algumas variáveis, como estado civil, religião, número de filhos, se reside com familiar e o coeficiente acumulado.

Com relação à estrutura do questionário eletrônico, foi apresentado, em sua primeira etapa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que o aluno tinha que aprovar para continuar a responder o questionário. Na segunda etapa, foram solicitadas informações sociodemográficas do participante, que possibilitou dimensionar outras variáveis que compuseram novas caracterizações da população estudada (Tabela 2). Já na terceira etapa, foi possível verificar como os estudantes vivenciam as diversas barreiras encontradas no âmbito da instituição.

Na terceira e última etapa do questionário foi realizada uma análise descritiva da tabela de referência cruzada (*Crosstabs*), por meio do software PSPP, objetivando assim tabular diferentes combinações de valores de duas ou mais variáveis e o teste de qui-quadrado da razão de verossimilhança (*Likelihood ratio - LR*), buscando verificar a dependência ou independência entre as variáveis analisadas. É importante destacar que será utilizado esse método do teste de qui-quadrado, tendo em vista que a proporção de frequências esperadas menores do que 5 é superior a 20% do total das respostas, o que exige as análises por esse método (MOTTA; OLIVERA FILHO, 2009). Para realizar essa análise foi necessário excluir duas categorias de deficiências que possuíam apenas um questionário cada, uma vez que é inviável realizar análise estatística com poucos dados. As categorias excluídas foram a de deficiência mental e a de deficiência múltipla, reduzindo assim a amostra analisada para 34 questionários (pessoas).

Buscando analisar as barreiras que decorrem do meio social, no caso da pesquisa ora proposta, do ambiente institucional em que os estudantes com deficiência estão inseridos, buscou-se analisar em conjunto as diversas categorias de deficiências em relação à percepção dos estudantes acerca de cada tipologia de barreira vivenciada, considerando as limitações que cada deficiência impõe.

De acordo com o contido no edital do processo seletivo para ingresso nos cursos presenciais da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, do ano de 2020, buscou-se preconizar o estabelecido em relação à reserva de vagas, em decorrência do disposto nas leis 12.711, de 2012 e 13.409, de 2016, que tratam das modalidades de reserva

de vagas para deficientes, que foram caracterizadas conforme descrito no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Modalidades de reserva de vagas para deficientes

Modalidade	Descrição	Síntese
2	Candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo <i>per capita</i> e pessoa com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola pública; ▪ Raça; ▪ Renda; e ▪ Deficiência.
4	Candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas brasileiras, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo <i>per capita</i> e pessoa com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola pública; ▪ Renda; e ▪ Deficiência.
6	Candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda familiar e pessoa com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola pública; ▪ Raça; e ▪ Deficiência.
8	Candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas brasileiras, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, independente da renda familiar e pessoa com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola pública; e ▪ Deficiência.

Fonte: Viçosa (2019, p. 2), adaptado pela autora.

Faz-se necessário destacar que o questionário aplicado oferecia ao estudante uma escala com cinco opções de respostas para cada pergunta, sendo essas descritas da seguinte forma: “Concordo Totalmente”, “Concordo”, “Sem Opinião”, “Discordo” e “Discordo Totalmente”. Este método é conhecido como “escala de likert” e tem o objetivo de medir de forma confiável as atitudes das pessoas e verificar o nível de conformidade das respostas dadas (LUCIAN; DORNELAS, 2015). Diante disso, foi realizada, para fins de análise dos dados no comando da tabela de referência cruzada (*Crosstabs*) e o teste de qui-quadrado da razão de verossimilhança (*Likelihood ratio - LR*), uma dicotomização da escala contida no questionário aplicado, conforme descrito abaixo no Quadro 5, que se legitima pela melhor assimetria entre concordância e discordância (ANDERSON, 1965).

Destaca-se que as respostas assinaladas como “Sem Opinião” foram desconsideradas nas análises estatísticas, baseando-se no posicionamento de Coelho e Esteves (2007), que afirmam que existe a possibilidade de que o respondente não tenha opinião ou conhecimento prático no que se refere aos atributos específicos, sendo a resposta neutra a mais adequada.

Quadro 5 – Dicotomização da escala Likert

Escola Likert	Dicotomização	Descrição
Concordo Totalmente	Concordo	Esse ponto tende a mostrar a atitude positiva em relação à questão proposta (LUCIAN, 2016).
Concordo		
Sem Opinião	-	Esse ponto é interpretado com neutro e tem a função de promover ao respondente a possibilidade de suprimir a questão. (GARLAND, 1991).
Discordo	Discordo	Esse ponto tende a mostrar a atitude negativa em relação à questão proposta (LUCIAN, 2016).
Discordo Totalmente		

Fonte: Elaborado pela autora com base nas obras citadas no quadro.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O delineamento do perfil sociodemográfico de uma dada população é importante para a identificação das características e o controle de fatores de risco que podem limitar o êxito de políticas públicas implementadas (SPINDOLA; PENNA; PROGIANTI, 2006). Os dados sociodemográficos dos estudantes deficientes que ingressaram pelo sistema de cotas disponibilizados pela Diretoria de Registro Escolar (DRE/UFV) estão sumarizados a seguir na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos estudantes deficientes cotistas ingressantes em 2018 e 2019, UFV, Viçosa, Minas Gerais

Variável	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
	Amostra (101)	
Sexo		
Feminino	52	51,49
Masculino	49	48,51
Faixa Etária		
18-25 anos	69	68,31
26-33 anos	16	15,84
34-41 anos	10	9,91
> 42 anos	6	5,94
Raça		
Amarelo	5	4,95
Branco	36	35,64
Indígena	0	0,00
Pardo	45	44,55
Preto	15	14,86
Tipo de Deficiência		
Auditiva	15	14,85
Física	51	50,50
Mental	2	1,98
Múltipla	4	3,96
Transtorno do Espectro Autista	3	2,97
Visual	26	25,74

Continuação: Tabela 1 - Perfil dos estudantes deficientes cotistas ingressantes em 2018 e 2019, UFV, Viçosa, Minas Gerais

Ano de Ingresso na Instituição		
2018	48	47,53
2019	53	52,47
Modalidade da Cota de Ingresso		
2	27	26,73
4	24	23,77
6	21	20,80
8	29	28,70
Área do Curso		
Agrárias	10	9,90
Biológicas e da Saúde	28	27,72
Exatas e Tecnológicas	23	22,78
Humanas, Letras e Artes	40	39,60

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O acesso tardio das mulheres ao ensino superior, notadamente das deficientes, atribuído às desigualdades de oportunidades e a preconceitos experimentados por elas, foi reportado por Vitório (2017). Contudo, os resultados deste estudo evidenciam uma tendência inversa a citada pelo autor com relação ao acesso de estudantes deficientes na UFV. Verificou-se que no período pesquisado, o acesso a essa universidade foi majoritariamente de mulheres (51,5%), na faixa etária compreendida entre 18 e 25 anos (68,3%), por meio da cota “8” (Quadro 4), destinada a estudantes oriundos de escolas públicas e deficientes (28,70%), sinalizando uma possível correção desta distorção pela UFV (Tabela 1).

Ressalta-se que a porcentagem de estudantes deficientes matriculados na UFV, na faixa etária compreendida entre 18 a 25 anos, encontrada neste estudo (68,3%) é similar à reportada pelo Censo da Educação do ano de 2018, para IFES mineiras (68,9%), destoando, discretamente, da média nacional (61,6%), como reportado pelo INEP (2019).

A composição étnico-racial da amostra, segundo os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a autodeclaração dos estudantes da pesquisa, é observada na Tabela 1. A soma das porcentagens de estudantes deficientes pardos (44,6%) e pretos (14,9%) se aproxima de 59,5%. Esta porcentagem evidencia, em algum grau, a importância e o êxito da política pública nacional de cotas, reafirmando o impacto positivo de suas ações afirmativas no contexto educacional, em consonância com o pressuposto por Sepúlveda e Lopes (2012).

Com relação às modalidades de deficiência apresentada no presente estudo (Quadro 3), verificou-se que 50,5% da população estudada apresentou deficiência física (Tabela 1),

percentual superior ao apresentado pelo último Censo da Educação Superior, realizado pelo Ministério da Educação, no ano de 2018, em que aproximadamente 34,9% da amostra apresentava tal condição (INEP, 2019).

Constatou-se que a deficiência múltipla é uma condição que merece especial atenção por parte da UFV, pois a porcentagem de matrículas de estudantes portadores dessa deficiência foi de aproximadamente 3,96% (Tabela 1), valor ligeiramente superior aos 2,50% reportados pelo Censo da Educação Superior, do ano de 2018 (INEP, 2019).

Conforme Tabela 1, nota-se que dentre as deficiências reportadas pelos estudantes a mental (ou intelectual), segundo terminologia proposta por Sasaki (2002), foi a que apresentou menor porcentagem, 1,98%. Esta baixa porcentagem foi também encontrada pelo Censo da Educação Superior, do ano de 2018, em que as matrículas em instituições públicas municipais, estaduais e federais, somadas totalizaram 29,29% (INEP, 2019).

O discreto aumento no número absoluto de matrículas de estudantes deficientes observado no ano de 2018 em relação a 2019, lançando-se de 48 (47,53%) para 53 (52,47%), evidencia que, gradativamente, a UFV vem avançando na implementação dessa política estudantil.

Com relação à área do curso em que o estudante deficiente está matriculado na instituição, dados da Tabela 1 evidenciam que 39,60% da população estudada está inserida nos cursos da área de Humanas, Letras e Artes; 27,72% nos cursos da área de Biológicas e da Saúde; 22,78% nos cursos de Exatas e Tecnológicas; e, por último, 9,90% nos cursos da área de Agrárias. Segundo o relatório da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, as áreas em que são recebidas mais matrículas de estudantes do sexo feminino são as de Humanas, Letras e Artes seguida pela de Biológicas e da Saúde (UFV, 2020b). Segundo Louro (2011), partindo do pressuposto de que desde as mais tenras idades, meninos e meninas são incentivados a gostar de áreas de conhecimento distintas, além do gênero, o tipo de deficiência apresentado também impacta na escolha do curso de graduação de determinada área. Tal fato pode explicar, parcialmente, os resultados encontrados.

A Tabela 2 traz dados, obtidos a partir do questionário aplicado, que complementam o perfil sociodemográfico da população estudada.

Tabela 2 - Perfil dos estudantes deficientes cotistas ingressantes em 2018 e 2019, UFV, Viçosa, Minas Gerais – Demais dados

Variável	Frequência Absoluta (N)	Frequência Relativa (%)
	Amostra (36)	
Estado Civil		
Casado(a)	2	5,56
Divorciado(a)/Separado(a)	0	0,00
Solteiro(a)	31	86,11
União Estável/Companheiro(a)	2	5,56
Viúvo(a)	1	2,77
Religião		
Ateu	3	8,33
Católico(a)	20	55,56
Evangélico(a)	5	13,89
Não informado	8	22,22
Possui de filhos		
Sim	4	11,11
Não	32	88,89
Reside com familiares		
Sim	17	47,22
Não	19	52,78
Coefficiente de Rendimento Acumulado (CRA)		
< 60	8	22,22
60-75	11	30,56
76-90	12	33,33
91-100	2	5,56
Não informado	3	8,33

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Conforme observado na Tabela 2, a maioria desses estudantes são solteiros (86,11%), católicos (55,56%), sem filhos (88,89%) e não residem com familiares (52,78%), apresentando um CRA entre 76-90 (33,33%). Casamentos tardios, em torno de 29,5 anos (IBGE, 2019), a visão de mundo baseada em doutrinas religiosas e fé (VALLA, 2011), a necessidade de continuar os estudos fora dos municípios onde nasceram são algumas possíveis explicações para os resultados encontrados, inclusive, podendo causar algum impacto sobre a porcentagem de estudantes com CRA satisfatório.

Dificuldades do cotidiano, facilmente superáveis por grande parte da sociedade, podem tornar-se grandes desafios para pessoas com alguma deficiência. A identificação de barreiras (BRASIL, 2015) é fundamental para um maior apoio à pessoa com deficiência e para uma melhor aplicabilidade dos recursos voltados para a assistência estudantil das universidades e, subsequentemente, para seu pleno desenvolvimento. Ressalta-se que, mesmo com a superação das limitações da deficiência em si, aquelas impostas pelo meio social no qual a pessoa deficiente está inserida ainda são a maioria (PASTORE, 2000).

No trabalho de Santos e Teles (2012), os autores afirmam que a estruturação de uma escola inclusiva que assegure o atendimento à diversidade humana vem sendo garantida por meio de leis, decretos, portarias, resoluções, instruções e medidas provisórias, nas esferas federal, estadual e municipal, visando assegurar o direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. De acordo com essa afirmativa e de posse dos resultados na Tabela 3, apresentada abaixo, que trata da percepção dos estudantes em relação à “política inclusiva”, em linhas gerais, mostrou-se positiva, apesar de não apresentar significância estatística. Entretanto, observa-se que, especialmente para grupo de estudantes com deficiência auditiva, a maioria de indivíduos discordou quanto as questões “Conheço a legislação da política de inclusão de deficientes na qual fui selecionado para instituição” e “A instituição oferece o apoio necessário para minha permanência” (Tabela 3).

Com relação ao apoio institucional dado ao estudante que possui deficiência, cabe destacar que é importante que sejam assegurados também os meios de permanência sustentável; ou seja, serviços e recursos qualificados destinados à permanência e à conclusão dos seus cursos na universidade, como propõe a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007b).

Tabela 3 - Percepção dos estudantes frente à política inclusiva e barreiras à sua permanência na UFV, Viçosa-MG, 2020

PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE			DEFICIÊNCIA								% Total	LR	Valor p	
			Física		Auditiva		Visual		TEA					
			N	%	N	%	N	%	N	%				
P O L Í T I C A I N C L U S I V A	Conheço a legislação da política de inclusão de deficientes na qual fui selecionado para a instituição.	Concordo	10	83,33	1	33,33	9	90,00	2	66,67	78,57	4,14	0,246	
		Discordo	2	16,67	2	66,67	1	10,00	1	33,33	21,43			
	O processo de seleção pela política de cotas na instituição ocorreu de forma tranquila.	Concordo	14	93,33	2	66,67	8	72,73	3	100,00	84,38	3,68	0,298	
		Discordo	1	6,67	1	33,33	3	27,27	0	0,00	15,63			
	Vivenciei de forma tranquila minha inclusão na instituição.	Concordo	13	86,67	2	50,00	7	70,00	3	100,00	78,13	4,08	0,253	
		Discordo	2	13,33	2	50,00	3	30,00	0	0,00	21,88			
	A Política de Inclusão atende às minhas expectativas.	Concordo	11	84,62	2	50,00	6	60,00	2	66,67	70,00	2,66	0,446	
		Discordo	2	15,38	2	50,00	4	40,00	1	33,33	30,00			
	A instituição oferece o apoio necessário para minha permanência.	Concordo	8	80,00	1	33,33	5	50,00	2	66,67	61,54	3,14	0,371	
		Discordo	2	20,00	2	66,67	5	50,00	1	33,33	38,46			
	B A R R E I R A U R B A N Í S T I C A	As calçadas do campus universitário são adequadas para o trânsito de pedestres com qualquer deficiência.	Concordo	2	15,38	2	40,00	3	30,00	1	33,33	25,81	1,47	0,688
			Discordo	11	84,62	3	60,00	7	70,00	2	66,67	74,19		
As ruas dentro do campus universitário possuem pavimentação adequada para o trânsito de pedestres com qualquer deficiência.		Concordo	4	40,00	2	40,00	4	40,00	3	100,00	46,43	5,02	0,170	
		Discordo	6	60,00	3	60,00	6	60,00	0	0,00	53,57			
As vias públicas do campus universitário possuem sinalizações horizontais e verticais adequadas para orientação do pedestre com deficiência.		Concordo	3	33,33	0	0,00	2	18,18	1	50,00	24,00	2,89	0,408	
		Discordo	6	66,67	3	100,00	9	81,82	1	50,00	76,00			
A acessibilidade através de rampas e corrimãos no campus universitário é satisfatória.		Concordo	7	58,33	2	50,00	3	37,50	0	0,00	46,15	3,46	0,326	
		Discordo	5	41,67	2	50,00	5	62,50	2	100,00	53,85			
As vagas reservadas a deficientes nos estacionamentos dentro do campus universitário são suficientes.		Concordo	5	55,56	1	50,00	4	57,14	0	0,00	52,63	1,59	0,662	
		Discordo	4	44,44	1	50,00	3	42,86	1	100,00	47,37			

Continuação: Tabela 3 - Percepção dos estudantes frente à política inclusiva e barreiras à sua permanência na UFV, Viçosa-MG, 2020

B A R R E I R A	Os prédios que você frequenta rotineiramente, possuem portas adaptadas para atender às necessidades de locomoção dos deficientes.	Concordo	4	30,77	3	75,00	5	50,00	1	100,00	46,43	4,26	0,234
		Discordo	9	69,23	1	25,00	5	50,00	0	0,00	53,57		
A R Q U I T E T Ô N I C A	A disposição das salas de aulas dificulta o deslocamento dos deficientes.	Concordo	9	64,29	3	75,00	6	60,00	1	100,00	65,52	1,15	0,764
		Discordo	5	35,71	1	25,00	4	40,00	0	0,00	34,48		
	A acessibilidade através de elevadores é encontrada de forma satisfatória no campus.	Concordo	6	46,15	1	25,00	3	37,50	2	66,67	42,86	1,40	0,707
		Discordo	7	53,85	3	75,00	5	62,50	1	33,33	57,14		
	A acessibilidade em banheiros públicos é encontrada de forma satisfatória no campus.	Concordo	11	78,57	3	75,00	7	77,78	2	66,67	76,67	0,20	0,978
		Discordo	3	21,43	1	25,00	2	22,22	1	33,33	23,33		
	A acessibilidade a bebedouros é encontrada de forma satisfatória no campus universitário.	Concordo	11	73,33	3	75,00	5	62,50	2	100,00	72,41	1,68	0,641
		Discordo	4	26,67	1	25,00	3	37,50	0	0,00	27,59		
	As moradias estudantis possuem adaptações para receber alunos com deficiência.	Concordo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	-----	-----
		Discordo	4	100,00	2	100,00	4	100,00	0	0,00	100,00		
	O restaurante universitário possui adaptações necessárias para receber alunos deficientes.	Concordo	6	50,00	0	0,00	5	50,00	0	0,00	39,29	7,02	0,071
		Discordo	6	50,00	4	100,00	5	50,00	2	100,00	60,71		

B A R R E I R A	Utilizo semanalmente algum tipo de transporte para me locomover dentro do campus universitário em função de minha deficiência.	Concordo	5	41,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19,23	9,16	0,027
		Discordo	7	58,33	2	100,00	11	100,00	1	100,00	80,77		
T R A N S P O R T E	A instituição dispõe de veículos adaptados para atender as pessoas com deficiência em situações do cotidiano (aula prática, visita técnica, etc).	Concordo	2	20,00	0	0,00	0	0,00	1	100,00	17,65	5,84	0,120
		Discordo	8	80,00	1	100,00	5	100,00	0	0,00	82,35		
	Os transportes públicos que circulam no campus são apropriados para atender as pessoas com deficiência.	Concordo	5	45,45	0	0,00	2	28,57	0	0,00	35,00	2,36	0,500
		Discordo	6	54,55	1	100,00	5	71,43	1	100,00	65,00		

Continuação: Tabela 3 - Percepção dos estudantes frente à política inclusiva e barreiras à sua permanência na UFV, Viçosa-MG, 2020

B A R R E I R A	Existem sistemas de comunicação (placas em braille, lumínicas e/ou auditivas) distribuídos nas áreas abertas da instituição.	Concordo	3	33,33	0	0,00	1	10,00	0	0,00	16,00	4,02	0,259
		Discordo	6	66,67	4	100,00	9	90,00	2	100,00	84,00		
C O M ·	Existem sistemas de comunicação (placas em braille, lumínicas e/ou auditivas) distribuídos nos prédios, em geral, da instituição.	Concordo	1	12,50	0	0,00	1	11,11	0	0,00	8,33	1,46	0,691
		Discordo	7	87,50	5	100,00	8	88,89	2	100,00	91,67		
E I N F O R M A C I O N A L	Nas aulas são utilizados recursos/metodologias que facilitam a compreensão dos conteúdos pelo aluno com deficiência.	Concordo	3	42,86	0	0,00	1	12,50	1	50,00	23,81	4,69	0,196
		Discordo	4	57,14	4	100,00	7	87,50	1	50,00	76,19		
	São ofertados recursos diversificados (prova ampliada, auxílio de tradutor, disponibilização de equipamentos adaptados etc), para o aluno com deficiência executar suas atividades avaliativas.	Concordo	9	90,00	2	66,67	6	75,00	2	100,00	82,61	1,94	0,586
		Discordo	1	10,00	1	33,33	2	25,00	0	0,00	17,39		

Continuação: Tabela 3 - Percepção dos estudantes frente à política inclusiva e barreiras à sua permanência na UFV, Viçosa-MG, 2020

B A R R E I R A A T I T U D I N A L	Me sinto excluído(a) pelos colegas em função de minha deficiência.	Concordo	1	8,33	1	20,00	2	22,22	0	0,00	14,29	1,54	0,672
		Discordo	11	91,67	4	80,00	7	77,78	2	100,00	85,71		
	Me sinto excluído(a) pelos servidores técnicos administrativos dos diversos setores da instituição em função de minha deficiência.	Concordo	0	0,00	0	0,00	2	22,22	0	0,00	7,14	4,88	0,181
		Discordo	13	100,00	4	100,00	7	77,78	2	100,00	92,86		
	Me sinto excluído(a) pelos professores(as), em função de minha deficiência.	Concordo	0	0,00	1	25,00	1	12,50	0	0,00	7,41	3,73	0,292
		Discordo	13	100,00	3	75,00	7	87,50	2	100,00	92,59		
	Considero que não tenho dificuldades em fazer amizades.	Concordo	11	84,62	4	80,00	6	66,67	1	33,33	73,33	3,35	0,340
		Discordo	2	15,38	1	20,00	3	33,33	2	66,67	26,67		
	A instituição me proporciona a igual condição para participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão.	Concordo	6	50,00	3	100,00	4	44,44	2	100,00	57,69	6,42	0,093
		Discordo	6	50,00	0	0,00	5	55,56	0	0,00	42,31		
	Existe por parte das pessoas, um respeito com relação à utilização de espaços que são reservados, exclusivamente, para deficientes (ex. vagas de estacionamento, etc).	Concordo	4	66,67	1	33,33	3	42,86	1	50,00	50,00	1,16	0,762
		Discordo	2	33,33	2	66,67	4	57,14	1	50,00	50,00		
	Eu me sinto “deslocado(a)” no contexto acadêmico.	Concordo	2	28,57	1	25,00	4	57,14	1	33,33	38,10	1,66	0,647
		Discordo	5	71,43	3	75,00	3	42,86	2	66,67	61,90		
	Participo de projetos, ligas acadêmicas ou organizações institucionais.	Concordo	6	50,00	2	66,67	6	60,00	2	66,67	57,14	0,51	0,917
		Discordo	6	50,00	1	33,33	4	40,00	1	33,33	42,86		
	Eu me sinto satisfeito(a)/ realizado(a) com o curso que estou matriculado.	Concordo	14	100,00	5	100,00	8	72,73	2	100,00	90,63	7,02	0,071
		Discordo	0	0,00	0	0,00	3	27,27	0	0,00	9,38		
	A instituição fornece todo suporte necessário para meu desenvolvimento acadêmico.	Concordo	9	75,00	2	66,67	4	36,36	2	100,00	60,71	5,78	0,123
		Discordo	3	25,00	1	33,33	7	63,64	0	0,00	39,29		

Continuação: Tabela 3 - Percepção dos estudantes frente à política inclusiva e barreiras à sua permanência na UFV, Viçosa-MG, 2020

B A R R E I R A T E C N O L Ó G I C A	As tecnologias computacionais estão presentes nos sistemas acadêmicos institucionais, proporcionando o favorecimento do contato das pessoas com deficiência às informações/serviços ofertados.	Concordo	8	88,89	2	66,67	6	54,55	2	100,00	72,00	4,39	0,222
		Discordo	1	11,11	1	33,33	5	45,45	0	0,00	28,00		
	A instituição disponibiliza, de acordo com minha deficiência, equipamentos que auxiliam no meu desenvolvimento acadêmico.	Concordo	12	92,31	1	25,00	6	85,71	2	100,00	80,77	8,17	0,043
		Discordo	1	7,69	3	75,00	1	14,29	0	0,00	19,23		

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

Com relação às tipologias de barreiras, é possível ressaltar que a “Barreira Urbanística”, no âmbito das universidades públicas, é causada pela falta de adaptações nas estruturas das universidades já existentes e da criação de campus adaptados para receber, em sua totalidade, os estudantes que possuem deficiência. Nessa categoria de barreira, foi possível verificar por meio da análise dos questionários que a maioria dos estudantes com deficiência discordou das questões levantadas no estudo. A exceção foi a questão “As vagas reservadas a deficientes nos estacionamentos dentro do campus universitário são suficientes”, demonstrando um certo grau de satisfação com essa infraestrutura na UFV.

Ressalta-se que a maior parte dos estudantes com deficiência física também discordou das questões “As ruas dentro do campus universitário possuem pavimentação adequada para o trânsito de pedestres com qualquer deficiência” e “A acessibilidade através de rampas e corrimãos no campus universitário é satisfatória”, muito possivelmente por serem os mais impactados com a qualidade dessas infraestruturas oferecidas pela universidade. Nenhuma significância estatística foi encontrada na análise das questões desta barreira (Tabela 3).

Por outro lado, a “Barreira Arquitetônica” na esfera das universidades, causam entraves no acesso físico dos estudantes a locais indispensáveis, como salas de aulas, laboratórios, bibliotecas, banheiros, dentre outros, resultando assim, na limitação do deslocamento desse estudante. Verificou-se que os resultados evidenciaram a que os estudantes concordam as questões relacionadas a “A disposição das salas de aulas dificulta o deslocamento de deficientes”, “A acessibilidade em banheiros públicos é encontrada de forma satisfatória no campus universitário” e “A acessibilidade a bebedouros é encontrada de forma satisfatória no campus universitário”.

Entretanto, os estudantes discordaram das questões: “Os prédios que você frequenta rotineiramente, possuem portas adaptadas para atender às necessidades de locomoção de deficientes”, “A acessibilidade através de elevadores é encontrada de forma satisfatória no campus universitário”, “As moradias estudantis possuem as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência”, sendo esta unanimidade dentre os participantes do estudo, fato que dispensa, por inviabilizar, qualquer análise estatística, e “Os restaurantes universitários possuem as adaptações necessárias para receber alunos com deficiências”. Novamente, observa-se que não houve significância estatísticas para estas questões (Tabela 3).

Rodrigues (2004) chama a atenção para a importância de uma visão diferenciada acerca da “Barreira Arquitetônica” pois, segundo o autor, ela é mais do que um conjunto

de rampas e medidas que devem ser respeitadas, ou seja, deve ser vista como uma filosofia universal de acolhimento, de atenuação das dificuldades e de facilitação de acesso aos lugares (RODRIGUES, 2004).

Com respeito à barreira no transporte, no âmbito da universidade, constatou-se que existe dificuldade de locomoção nos meios de transportes disponíveis, tanto da UFV quanto de empresas privadas, devido ao difícil acesso de cadeirante aos mesmos, pois, a maioria deles não são adaptados para receber pessoas com deficiência, o que resulta em mais uma forma de exclusão.

Segundo os últimos dados referentes à Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, dos 1.679 municípios que ofertavam serviço de transporte coletivo intermunicipal, apenas 197 (11,7%) estavam com a frota totalmente adaptada. Os outros 1.482 (88,30%) municípios possuíam frota parcialmente adaptada ou sem adaptação nenhuma (IBGE, 2017). Os números apresentados pelo IBGE reforçam, conforme Tabela 3, os números dessa categoria de barreira.

Considerando as deficiências em conjunto ou separadamente, à exceção do grupo com TEA, notou-se que a “discordância” prevaleceu nas repostas dos estudantes com deficiência para a “Barreira de Transporte. Por exemplo, na questão “A instituição dispõe de veículos adaptados para atender as pessoas com deficiência em situações do cotidiano (aula prática, visita técnica, etc.)” a discordância foi unânime. Significância estatística foi encontrada somente para a questão “Utilizo semanalmente algum tipo de transporte para me locomover dentro do campus universitário em função de minha deficiência”, conferindo uma maior credibilidade na resposta dada pelos estudantes a esta questão.

No que concerne à barreira de comunicação e informação, no contexto das universidades, verificou-se que ela reflete, conforme IFES (2014), na falta de disseminação da informação na comunicação interpessoal, escrita e virtual. Segundo Vieira (2011) a sociedade vivencia um expansivo processo de mudanças no que diz respeito à comunicação e informação. Na esfera da educação, os espaços de ensino virtuais vêm sendo cada vez mais demandados na busca de novos cenários com novas formas de elaboração e transmissão do conhecimento (VIEIRA, 2011).

Em relação à “Barreira Comunicacional e Informacional”, a concordância da maioria dos estudantes foi encontrada somente para a questão “São ofertados recursos diversificados (prova ampliada, auxílio de tradutor, disponibilização de equipamentos adaptados, etc.), para o aluno com deficiência executar suas atividades avaliativas”.

Pressupõe-se que essa avaliação positiva tem relação com o trabalho eficiente que a Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da instituição faz frente ao processo de apoio à permanência dos estudantes deficientes na instituição, sendo considerada como “fundamental para proporcionar caminhos para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa” (ROSSI, 2019, p. 10). Nenhuma significância estatística foi encontrada para as questões relativas a esta barreira (Tabela 3).

A Barreira Atitudinal, considerada como a origem das demais barreiras, ocorre em função de diversos preconceitos presentes no dia a dia das pessoas com deficiência, o que gera prejuízos para o progresso dessas pessoas (MEIRA, 2017). Na esfera educacional, a barreira atitudinal causa a segregação/discriminação do estudante deficiente, resultando, muitas vezes, na não permanência do mesmo no curso e na instituição. Com relação aos números encontrados para a “Barreira Atitudinal” (Tabela 3), pode ser verificado que a maioria dos estudantes discordou das questões “Me sinto excluído(a) pelos colegas em função de minha deficiência”, “Me sinto excluído(a) pelos servidores técnicos administrativos dos diversos setores da instituição em função de minha deficiência”, “Me sinto excluído(a) pelos professores(as), em função de minha deficiência” e “Eu me sinto “deslocado(a)” no contexto acadêmico”. Com exceção da questão “Existe por parte das pessoas, um respeito com relação à utilização de espaços que são reservados, exclusivamente, para deficientes (ex. vagas de estacionamento, etc)”, com a qual 50,00% dos estudantes concordaram e 50,00% discordaram, as demais questões estiveram em concordância com a percepção dos estudantes com deficiência. Os números citados acima mostram o quanto a cultura institucional é importante no contexto da inclusão e da permanência. Para Bender (2017):

a cultura organizacional e as práticas de gestão têm papel decisivo para garantir ou não a inclusão, pois cada organização possui uma cultura própria, através da qual cria seu perfil e controla o comportamento de seus membros, e cada um destes também possui sua própria cultura e personalidade, que influenciará na sua integração e aceitação na organização. (BENDER, 2017, p. 16 apud MARRAS, 2001).

A “dificuldade em fazer amizades”, apontada pelo grupo de estudantes com TEA, merece especial atenção, assim como a “igualdade de oportunidades” para estudantes com deficiência auditiva participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão na IFES. A porcentagem de estudantes com deficiência física concordantes com a questão “Existe por parte das pessoas, um respeito com relação à utilização de espaços que são reservados,

exclusivamente, para deficientes (ex. vagas de estacionamento, etc)” evidencia que a percepção do público prioritário dessa ação difere dos demais, demonstrando que os estudantes com deficiência física, na UFV, encontram-se satisfeitos em relação a essa questão, enquanto outros estudantes com outras deficiências podem ter expectativas sobredimensionadas a esse respeito, configurando sua insatisfação. Em relação à questão “A instituição fornece todo suporte necessário para meu desenvolvimento acadêmico”, chama a atenção a porcentagem de estudantes com deficiência visual com uma percepção que destoava dos demais grupos, evidenciando que o impacto de ações desta natureza não tem atingido este grupo (Tabela 3).

A última categoria de barreira analisada nesta pesquisa foi a tecnológica que, dentro do contexto das universidades, causa dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante deficiente, em função da falta de criação e adaptação de ferramentas e recursos de tecnologias assistivas para suporte ao acadêmico, no que tange o ensino, a pesquisa e a extensão.

Conforme observado na Tabela 3, a maioria dos estudantes com deficiência concordou com as duas questões da “Barreira Tecnológica”. Especificamente em relação à questão “A instituição disponibiliza, de acordo com minha deficiência, equipamentos que auxiliam no meu desenvolvimento acadêmico”, apesar de o resultado geral ser positivo, a maioria dos estudantes com deficiência auditiva discordou, evidenciando que este é um problema a ser suprido pela universidade. Nota-se que para esta questão foi encontrada significância estatística, aumentando o poder de credibilidade das respostas obtidas.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi proposto nesta pesquisa, como objetivo geral, delinear o perfil estudantil e apresentar, segundo a visão dos estudantes deficientes, as barreiras que limitam sua permanência na Universidade Federal de Viçosa. Para que o trabalho não ficasse restrito ao estado da arte, buscou-se, caracterizar os estudantes deficientes e verificar as barreiras que eles enfrentam para permanecerem na instituição. Pôde-se chegar, assim, à conclusão de que o objetivo ora proposto foi alcançado, tendo em vista que, por dos dados fornecidos pela Diretoria de Registro Escolar e pelo questionário aplicado, foi possível traçar o perfil dos estudantes que ingressaram pela política de cota de deficientes na instituição, caracterizados, em sua maioria, como: do sexo feminino; com idade entre 18 e 25 anos; com estado civil de solteiro; sem filhos; residindo com familiares; de religião católica; de raça parda; apresentando deficiência física; ingressante na instituição no ano de 2019; por

meio da modalidade 8 (escola pública e deficiência); nos cursos da área de Ciências Humanas, Letras e Artes e; com coeficiente de rendimento acumulado entre 76-90.

Com relação às barreiras enfrentadas no âmbito institucional que tendem a limitar a permanência dos estudantes com deficiência, é importante ressaltar que, no que tange à política de inclusão, com relação às normativas que amparam o estudante deficiente e ao sentimento de apoio institucional no processo de inclusão e permanência, de uma forma geral, a pesquisa apontou que os estudantes se sentem amparados pela referida política inclusiva, sendo a Unidade de Políticas Inclusivas da instituição uma das maiores protagonistas desse processo de amparo.

No que concerne à barreira urbanística no campus universitário, é possível inferir por meio dos resultados apresentados, que, de acordo com a percepção dos estudantes deficientes, tal barreira apresenta-se de forma expressiva, apontando assim para elementos naturais, instalados ou edificados de formas inadequadas. Já com relação à barreira arquitetônica, pôde-se verificar que ainda são encontradas limitações de acesso em locais indispensáveis para o desenvolvimento de atividades acadêmicas e de necessidades básicas do estudante, tais como, sala de aulas, restaurante universitário e moradias estudantis. Cabe ressaltar que a instituição recebe recursos financeiros do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que objetiva, dentre outras áreas, o suporte à alimentação e à moradia. Sendo assim, torna-se importante avaliar a possibilidade de por meio desse programa, adequar as questões necessárias na perspectiva de dirimir as barreiras possíveis.

Na barreira de transporte, foi possível concluir que, de forma geral, os entrevistados mostraram-se insatisfeitos e limitados quanto ao acesso e deslocamentos necessários nos veículos institucionais ou públicos do município. A barreira de comunicação e informação mostrou que é necessário melhorar os sistemas de comunicação (placas em braille, lumínicas e/ou auditivas) tanto nas áreas abertas quanto nos prédios da instituição.

É importante destacar o trabalho da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da instituição, tendo em vista que todos os estudantes portadores de deficiência se mostraram satisfeitos com a instituição que, por meio dessa unidade, oferece recursos diversificados, tais como provas ampliadas, equipamentos adaptados dentre outros, para auxílio ao estudante deficiente.

As análises da barreira atitudinal revelaram que, de forma geral, os estudantes deficientes apresentam um sentimento de pertencimento, ou seja, eles sentem-se inseridos efetivamente na instituição, uma vez que, sentem-se acolhidos pela comunidade universitária e afirmam que a instituição fornece todo suporte que eles necessitam para

desenvolvimento acadêmico. Quanto à barreira tecnológica, cabe destacar que essa, segundo a percepção dos estudantes, não impacta negativamente na permanência dos mesmos na instituição.

Os resultados desta pesquisa demonstram a importância de estudos desta natureza como instrumentos de planejamento e avaliação de iniciativas de inclusão e de implementação de ações afirmativas nas universidades. O conhecimento da percepção, expectativas, peculiaridades e necessidades dos estudantes com deficiência é o ponto inicial para sua efetiva inclusão social.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, N. H. Averaging versus adding as a stimulus-combination rule in impression formation. **Journal of Experimental Psychology**, v. 70, n. 4, p. 394-400, 1965.

BÁLAN, J. Latin American Higher Education Systems in a Historical and Comparative Perspective. In: **Latin America's New Knowledge Economy**. Higher Education, Government, and International Collaboration, p. 7-20, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/27342325/Latin_American_Higher_Education_Systems_in_a_Historical_and_Comparative_Perspective. Acesso em: 19 mar 2020.

BENDER, M. S. **As instituições de ensino superior (IES) como campo de trabalho e de inclusão: a percepção de gestores e trabalhadores com deficiência sobre a Lei de Cotas**. 2017, 164f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul, 2017.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S. **Legislação de importância histórica: Escola Superior de Agricultura e Veterinária Viçosa**: Editora UFV, 2010.

BOTELHO, C. R. P. **Assistência estudantil na Universidade Federal de Viçosa: composições e tensões no/com o movimento estudantil**. 2016, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007(a). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2007(b). Disponível em:

<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC/Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CIANTELLI A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016.

COELHO, P. S.; ESTEVES, S. P. **The choice between a 5-point and a 10-point scale in the framework of customer, satisfaction measurement.** Lisboa: ISEGI – Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação - New University of Lisbon, 2007.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil.** 2010, 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 de jul. 2020.

DEL GIUDICE, J. Z. A. **Programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG: repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários.** 2013, 189f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

DUTRA, N. G. R.; SANTOS, M. F. S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação de política pública em educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

ELOI, S. S. S., **Sistema de monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES: um modelo a partir da Teoria do Programa.** 2018, 178f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

FONSECA, A. R., FARIAS, R. G. de. **O uso do software PSPP nas Ciências Sociais.** Histórico sobre o PSPP baseado no conteúdo disponível na página eletrônica do projeto, 2011. Disponível em: <http://www.gnu.org/software/pspp/pspp.html>. Acesso em: 25 mar. 2020.

GARLAND, R. The mid-point on a rating scale: is it desirable? **Marketing Bulletin**, v. 2, p. 66-70, 1991.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos municípios brasileiros: 2017.** Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema de Estatísticas Vitais**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9110-estatisticas-do-registro-civil.html?edicao=26178&t=resultados>. Acesso em 04 ago. 2020.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Política de acessibilidade e atendimento educacional especializado para alunos de cursos à distância do Instituto Federal do Espírito Santo**. Vitória: 2014. Disponível em: https://cefor.ifes.edu.br/images/stories/Doc_Referentes-Ifes/Res_CS_47_2014_-_Anexo_Poltica_de_Acessibilidade_e_Atendimento_Educacional_Especializado_EAD.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Rev. Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019.

LIMA, F. J.; TAVARES, F. S. S. Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência. In: **III Congresso Brasileiro de Educação (CONEDU)**, Brasília-DF, 2012. Disponível em <http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html> Acesso em 10 jan. de 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCIAN, R. Repensando o uso da escala Likert: tradição ou escolha técnica? **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 12-28, 2016.

LUCIAN, R.; DORNELAS, J. S. Mensuração de Atitude: Proposição de um Protocolo de Elaboração de Escalas. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**. v. 19, 2ª Edição Especial, p. 157-177, 2015.

MARTINS, L. A. R. Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. In: Martins, L. A. R.; Pires, J.; Pires, G.N. L. (Org.). **Política pública e formação docente para atuação com a diversidade**. Natal: EDUFRN, 2008.

MEIRA, C. E. B. Acessibilidade física e atitudinal: inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. 2017, 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - UniFOA, Volta Redonda, 2017.

MENDONÇA, A. A. S. ESCOLA INCLUSIVA: Barreiras e Desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOTTA, V. T., OLIVEIRA FILHO, P. F. **Análise de Dados Biomédicos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Medbook, 352p., 2009.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTr, 2000.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. Acessibilidade como um direito fundamental: uma análise à luz das leis federais brasileiras. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, RS, v. 13, n. 1, p. 75-102, abr. 2018.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial da UFSM**, n. 23, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951>. Acesso em: 08 set. 2020.

ROSENTAL, C. R. B. Como uma segunda casa: A sociabilidade e as redes de apoio aos estudantes residentes nas unidades de moradia estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG, 2016. 175f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

ROSSI, T. R. **O uso de tecnologias assistivas para a acessibilidade de estudantes com deficiência visual ao PVANet**. 2019, 36p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SABATÉ, X. G. **Tecnología y discapacidad visual: necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual**. Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Madrid: ONCE, 2004.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Políticas de Inclusão para alunos surdos: uma ação de Políticas Afirmativas da UFS. In: **VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão - SE, p. 1-10, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10174/16/15.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

SASSAKI, R. Terminologia na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano V, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SEPÚLVEDA, B. T., LOPES, J. C. Desigualdades Raciais e Ações Afirmativas: o preto no branco na universidade brasileira. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.2, n.1, 2012.

SIQUEIRA, F. C. V.; FACCHINI, L. A.; SILVEIRA, D. S.; PICCINI, R. X.; THUMÉ, E.; TOMASI, E. Barreiras arquitetônicas a idosos e portadores de deficiência física: um estudo epidemiológico da estrutura física das unidades básicas de saúde em sete estados do Brasil. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2009, vol.14, n.1, pp.39-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SPINDOLA, T.; PENNA, L. H. G.; PROGIANTI, J. M. Perfil epidemiológico de mulheres atendidas na consulta do pré-natal de um hospital universitário. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 381-388, set. 2006.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários**. Viçosa, 2020. Disponível em: <http://www.pcd.ufv.br>. Acesso em: 21 mar. 2020(a).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Relatório UFV - Graduação - Número de Matriculados e Diplomados, por Área, Curso e Sexo - Campus Viçosa - 1º e 2º Semestres de 2018 e 2019**. Viçosa, 2020. Disponível em: <https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/tabela16.asp>. Acesso em: 21 jul 2020(b).

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Serviço de Bolsa**. Viçosa, 2020. Disponível em: <https://www.servicodebolsa.ufv.br/auxilios-bolsas-e-servicos/>. Acesso em: 21 mar. 2020(c).

VALLA, V. Vida religiosa como estratégia das classes populares na América Latina de superação da situação do impasse que marca suas vidas. In: VASCONCELOS, E. (Org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde**. São Paulo: Hucitec, p. 265-295, 2011.

VIÇOSA (MG). Universidade Federal de Viçosa. **Edital e anexos UFV/SISU N° 30/2019/PRE**, de 13 de dezembro de 2019. Processo Seletivo para ingresso nos cursos presenciais de graduação no primeiro semestre de 2020. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: https://www2.pse.ufv.br/?page_id=28#link. Acesso em: 13 jul. 2020.

VIEIRA, R. S. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, n. 1, p. 65-70, 2011.

VITÓRIO, J. D. **Trajetórias de mulheres com deficiência: do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero**. 2017, 166f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma-CS, 2017.

ARTIGO 4

O MAPEAMENTO E A COMPOSIÇÃO MORFOLÓGICA DA REDE SOCIAL DE APOIO DO ESTUDANTE DEFICIENTE NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

RESUMO: Buscou-se, por meio deste trabalho, mapear e examinar morfológicamente a rede social de apoio dos estudantes deficientes aprovados pela política de cotas, da Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, Minas Gerais. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, que fez uso de pesquisa bibliográfica, conjugada com entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, com auxílio do software de análise lexical IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Os resultados apontaram a importância da estruturação da rede social de apoio do estudante deficiente e sua diversificação, a depender do tipo de deficiência. Outro aspecto importante é o papel determinante da mãe na composição da rede social de apoio do estudante deficiente. Concluiu-se que estudos que perspectivam delinear a rede social de apoio de pessoas com deficiência, seja no âmbito educacional ou em outras esferas da vida são relevantes, pois retratam a realidade vivenciada, proporcionando subsídios para o apoio e crescimento da pessoa deficiente.

Palavras-chave: Deficiência, Família, Morfologia, Rede Social de Apoio.

MAPPING AND THE MORPHOLOGICAL COMPOSITION OF THE SOCIAL NETWORK OF SUPPORT FOR DISABLED STUDENTS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

ABSTRACT: The present work sought to map and examine morphologically the social support network of disabled students approved by the quota policy, at the Federal University of Viçosa, Viçosa campus, Minas Gerais. This is a qualitative case study that used bibliographic research, combined with semi-structured interviews. The data were analyzed through content analysis, with the aid of the software IRaMuTeQ (*Interface of R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). The results showed the importance of structuring the social network of support for the disabled student and its diversification, depending on the type of disability. Another important aspect is the mother's determining role in the composition of the social network of support for the disabled student. It was concluded that studies that aim to outline social support network for people with disabilities, whether in the educational scope or in other spheres of life are relevant because they portray the reality experienced, providing subsidies for the support and growth of the disabled person.

Keywords: Disability, Family, Morphology, Social Support Network.

1- INTRODUÇÃO

O processo de promoção da inclusão das pessoas com deficiência tornou-se necessário a partir do momento em que surgiu o processo oposto, ou seja, o da exclusão, que, segundo Maciel (2000, p. 51), “é tão antigo quanto a socialização do homem”. De posse dessa afirmativa, torna-se necessário destacar que as sociedades, ao longo dos séculos, impossibilitaram as pessoas com deficiência, protagonizando, assim, um processo de abandono que culminou no cerceamento de autonomia das pessoas com deficiência.

No Brasil, até a metade do século XIX, a negligência no tratamento adequado das pessoas com deficiência era significativa e, a partir desse período, segundo Zavareze (2009), começaram a surgir instituições que funcionavam como “depósito” de pessoas com deficiência. Essas instituições eram caracterizadas por visões assistencialistas e desempenhavam o papel de manter tais pessoas com deficiência como necessitadas e dependentes, o que culminava ainda mais na sua segregação da sociedade.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, o Brasil deu início à implantação de uma nova democracia, que, para Oliveira (2010), caracterizou-se por diversas frentes de luta em favor da universalização dos direitos e das políticas sociais, trazendo assim mudanças importantes para o contexto nacional, que resultou na Constituição Federal de 1988. Vendo a oportunidade para se garantir os direitos das pessoas com deficiência por meio da Constituição Federal, as instituições representativas desse público apresentaram diversas demandas que foram, em sua grande parte, acatadas na referida constituição. Segundo Vereza (2008) dentre essas demandas encontravam-se as que tratavam da política de inclusão social das pessoas com deficiência, garantindo, assim, acesso à educação, a acessibilidade e outras.

Foram elaboradas diversas leis, declarações, convenções e decretos, tanto no âmbito nacional quanto internacional, perspectivando o fortalecimento e a concretização de uma sociedade efetivamente inclusiva. Porém, é necessário destacar que os esforços de elaboração de tais documentos, por si só, não garantem a efetiva inclusão, tendo em vista que, além das normativas, é indispensável o apoio dos diversos seguimentos que compõem a sociedade, para a efetivação do processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Com relação aos seguimentos que compõem a sociedade, Holanda et al. (2015) afirmam que esses são caracterizados como “um conjunto dos apoios permutados pelas pessoas inseridas num determinado contexto social”, que constituem uma rede social de apoio que, para Sluzki (1997), refere-se a todas as pessoas que o indivíduo considera como significativas. Essa rede possui uma morfologia, ou seja, características estruturais

identificadas por propriedades, tais como dimensão, densidade, composição ou orientação, dispersão, homogeneidade, heterogeneidade, conteúdo e normas das redes (PORTUGAL, 2006).

As limitações impostas ao indivíduo, seja pela própria deficiência ou pelo processo de segregação e de exclusão que a sociedade impõe, nos faz refletir sobre as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência e a importância da construção de uma rede social de apoio que ampare a pessoa com deficiência na sua trajetória de vida. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi conhecer como se configura a rede social de apoio do estudante deficiente matriculado na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, por meio de seu mapeamento e composição morfológica.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1- A rede social de apoio da pessoa com deficiência

Todo indivíduo, desde seu nascimento e durante sua trajetória de vida, estabelece redes de relações por meio de sua interação social. Brignol (2015) afirma que em níveis distintos de proximidade e de cooperação, as redes sociais de apoio são constituídas por familiares, amigos, colegas de trabalho, vizinhos e profissionais de saúde. A constituição dessas redes está diretamente ligada aos contextos em que cada indivíduo está inserido, e a qualidade dessas interações com os diversos contextos tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores, que apontam as repercussões positivas ou negativas das mesmas com relação à saúde física e emocional dos indivíduos (JULIANO; YUNES, 2014).

Ao se tratar especificamente das redes sociais de apoio das pessoas com deficiência, torna-se importante ressaltar que tais indivíduos apresentam maiores dificuldades em estabelecer suas redes de apoio social, uma vez que:

A definição de deficiência não está relacionada à falta de um membro, nem à redução da visão ou da audição. O que a caracteriza são as dificuldades que as pessoas com alguma alteração física ou mental encontram em se relacionar ou se integrar na sociedade (ARAÚJO, 2003 apud BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 5).

Com relação à formação das redes sociais de apoio da pessoa com deficiência, Brignol (2015) é enfática ao afirmar a importância do estabelecimento das redes que, segundo a autora, são imprescindíveis no processo de enfrentamento da deficiência e também, por serem plurais, apresentam contribuições em diversas vertentes.

No âmbito educacional, considerando o disposto na Constituição Federal, verifica-se que a educação é um direito concedido a todos e deve ser promovida buscando o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para exercer seus direitos e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Com base na afirmativa acima, pode-se perceber que o papel da educação é transformar a vida dos indivíduos, por meio da garantia da absorção de conhecimentos que vão ser utilizados para sua evolução na sociedade. Mas, para que ocorra mudanças por meio da educação é necessário ultrapassar obstáculos ao longo do caminho e construir uma rede social de apoio que atue de forma eficiente na vida do deficiente. Segundo Moré e Crepaldi (2012):

A possibilidade do sujeito se sentir “reconhecido pelo outro” numa determinada situação vital, por meio da compreensão e aceitação de suas emoções, dificuldades e opiniões, ou por comportamentos e ações, seja de ajuda material, ou conselhos, evidencia a importância do papel e das funções que as redes sociais desempenham junto ao sujeito, sua família ou grupos sociais aos quais pertence (MORÉ; CREPALDI, 2012, p. 85).

Segundo Sluzki (1997), para a construção de uma rede social de apoio, torna-se necessário configurar o “mapa de rede”, objetivando identificar, por meio das diversas relações estabelecidas no contexto familiar e social, segundo a percepção do indivíduo (estudante deficiente), as pessoas importantes. O estabelecimento desse mapa torna possível, de uma forma mais clara e objetiva, a visualização dos apoios disponíveis ao estudante com deficiência, tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal, mas para verificar mais profundamente a rede social de apoio, torna-se necessário traçar a morfologia da mesma no que tange às suas características estruturais de funções e de atributos (MORÉ; CREPALDI, 2012).

2.2- A estrutura mínima do mapa da rede social de apoio e sua morfologia

Segundo Moré e Crepaldi (2012), as redes sociais de apoio são formadas a partir de três vertentes relacionadas ao desenvolvimento do ciclo vital do indivíduo ou da família; aos grupos de contato/convívio que ocorrem espontaneamente; e aos grupos constituídos formalmente, que possuem limites de contato pré-estabelecidos. Sluzki (1997) destaca que as redes sociais de apoio podem ser estabelecidas por meio do mapa mínimo de rede (MMR), que possui quatro categorias: família, amizades, relações de trabalho/escola e relações comunitárias/serviços. A utilização desse mapa mínimo tem a finalidade de

registrar a rede social de apoio, ou seja, registrar/mapear todos os indivíduos que se relacionam e que são considerados importantes para determinada pessoa.

O MMR é apresentado por meio de um esquema composto de três círculos, sendo um dentro do outro, que tendem a um ponto comum no centro do círculo menor. Esses círculos são divididos em quatro quadrantes iguais, que correspondem às categorias descritas acima (família, amizades, relações de trabalho/escola e relações comunitárias/serviços). No círculo interno, são registradas as relações mais íntimas do indivíduo em relação às categorias pré-estabelecidas para cada quadrante, no círculo intermediário, estão as relações com menor grau de comprometimento, e no externo representará, as relações eventuais.

Moré e Crepaldi (2012), embasadas na teoria de Sluzki (1997), afirmam que a realização dos registros no MMR deve ocorrer de forma descritiva e de acordo com o momento vivenciado pelo indivíduo, podendo ainda, além do registro, ser incrementado por meio de análises mais profundas em relação às características estruturais, funções dos vínculos estabelecidos e os atributos de cada vínculo da rede social de apoio.

Visando abordar de forma diferente a rede social de apoio caracterizada por Sluzki, Portugal (2006) apresentou ao mapa mínimo de rede social de apoio uma abordagem que, segundo a autora, “permitem sintetizar em algumas questões muito simples a problemática da pesquisa” (PORTUGAL, 2006, p. 140). As questões abordadas pela autora foram – Quem? O quê? Como? – que sintetizam as seguintes questões: Quem faz parte das redes sociais de apoio? Quais os conteúdos dos fluxos das redes? Quais as normas que regulam a sua ação? – Tais modelos encontram-se descritos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Descrição das características estruturais, funções e os atributos da rede social de apoio

Modelo proposto por Portugal (2006)		Modelo proposto por Sluzki (1997)		Descrição
Questões	Propriedades	Categorias	Aspectos	
QUEM?	(A forma) - Os Nós Parentes; Amigos; Vizinhos; Colegas; Outros. - Os laços	Características Estruturais	Tamanho	Relacionado à quantidade de pessoas que constituem a rede social de apoio.
			Densidade	Concerne à qualidade da relação entre cada membro da rede social de apoio com o indivíduo.
			Composição ou distribuição	Relacionado à posição que cada membro ocupa nos quadrantes.
			Dispersão	Relativo à distância geográfica entre cada membro da rede social de apoio

Continuação: Quadro 1 – Descrição das características estruturais, funções e os atributos da rede social de apoio

	Parentesco ou não; Fortes/fracos; Positivos/negativos; Ativos/passivos.			e o indivíduo.
O QUÊ?	(O conteúdo) - Instrumental Emprego; Habitação; Saúde; Bens materiais; Cuidados. - Expressivo Apoio emocional; Afeto; Sociabilidade.	Funções	Homogeneidade/ heterogeneidade	Refere-se ao perfil socioeconômico dos membros da rede social de apoio (sexo, cultura etc).
			Companhia social	Indica a realização de atividades de forma coletiva junto ao indivíduo deficiente.
			Apoio emocional	Indica trocas que geram empatia, compreensão e estímulos ao indivíduo.
			Guia cognitivo e de conselhos	Que apontam ao indivíduo os caminhos e referências a se seguir.
			Regulação social	Que apontam as responsabilidades do indivíduo, tornando nulo os desvios de comportamento.
			Ajuda material e de serviços	Que fornece auxílios financeiros ou de serviços ao indivíduo.
			Acesso a novos contatos	Referente ao que possibilita ao indivíduo relacionar-se com novas pessoas ou redes.
COMO?	(As normas) Reciprocidade; Obrigação; Igualdade; Autonomia.	Atributos	Multidimensionalidade	Referente ao número de funções que desempenha na rede social de apoio.
			Reciprocidade	Referente a avaliação dos membros da rede social de apoio em relação às funções desempenhadas a partir da demanda recebida.
			Intensidade	Referente ao grau de comprometimento com a relação.
			Frequência dos contatos	Referente a um maior distanciamento físico entre o indivíduo e membros da rede social de apoio e a maior necessidade de contato para manutenção da intensidade.
			História da relação	Refere-se a forma que os membros da rede social de apoio conheceram o indivíduo e informações que apontam como é realizada a manutenção dos contatos.

Fonte: Portugal (2006); Sluzki (1997, p.43 apud MORÉ; CREPALDI, 2012, p. 89), elaborado pela autora.

Os modelos descritos contemplam tanto a abordagem de Sluzki (1997) quanto a de Portugal (2006), considerando que elas se complementam e proporcionam maior embasamento teórico para as discussões.

3- METODOLOGIA

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e utilizou-se do método de estudo de caso que, segundo Triviños (1987, p. 133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”. Essa unidade deve ser considerada, com

destaque, como parte de um todo, ou seja, ela deve ser expressiva ao ponto de possibilitar embasamentos e novas ideias, buscando “promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.134 apud PEREIRA; GODOY; TERÇARIOL, 2009, p. 424).

A partir dos resultados da pesquisa bibliográfica que foi realizada a partir das bases de dados do Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, buscou-se compreender o que e como o estado da arte vem abordando a temática acerca do mapeamento da rede social de apoio e sua morfologia. Em seguida, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado e aplicado aos estudantes deficientes, que ingressaram na Universidade Federal de Viçosa, campus de Viçosa, por meio da política de cotas, nos anos de 2018 e 2019, que participaram da primeira etapa da pesquisa.

As categorias e variáveis de análise abordadas na entrevista semiestruturada foram delineadas para coletar a maior quantidade possível de informações acerca das características estruturais, funções e atributos da rede social de apoio do estudante deficiente, conforme descrito no Quadro 1.

Cabe destacar que, em função do momento vivido no cenário mundial, devida à pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), tornou-se necessária a reestruturação da proposta metodológica desta pesquisa, buscando, assim, a realização remota das entrevistas. Dessa forma, o primeiro contato entre a pesquisadora e os entrevistados ocorreu por e-mail, em que, a pesquisadora apresentou sua proposta de pesquisa por meio de um vídeo e de um texto escrito e, posteriormente, disponibilizou, além do e-mail, seu contato de telefone pessoal para que aqueles estudantes que se interessassem em participar dessa etapa da pesquisa (entrevista), pudessem contatá-la para agendamento.

Outra questão que deve ser destacada, está relacionada ao roteiro original da entrevista semiestruturada, uma vez que ele apresenta uma imagem do mapa das redes sociais de apoio, conforme modelo proposto por Sluzki, em que o estudante iria apontar, de acordo com sua percepção, seus principais apoios, porém, em função das entrevistas terem ocorrido de forma remota, esse mapa foi adaptado de forma a ser respondido por meio de uma questão aberta, que buscou abordar da forma mais completa as informações que seriam necessárias para embasar as discussões da pesquisa.

De acordo com a manifestação recebida por parte dos entrevistados, foi possível realizar sete entrevistas, que foram gravadas com a anuência dos estudantes e, em seguida, transcritas de forma individual, perspectivando embasar as discussões da presente

pesquisa. O nome dos entrevistados foi substituído pelas nomenclaturas estudante 1 (E1), estudante 2 (E2), e, assim, consecutivamente, buscando manter a confidencialidade dos dados que, segundo Padilha et al. (2005), é a capacidade do pesquisador de instaurar uma ligação entre os dados e o participante a que eles se referem, comprometendo-se de não os revelar.

Para a análise dos dados, usou-se a análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38). Nessa pesquisa, tal análise possibilitou, por meio das entrevistas realizadas, traçar a rede social de apoio do estudante deficiente. Além disso, utilizou-se o software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), por meio da Análise de Similitude (CAMARGO; JUSTO, 2013), que se baseia na teoria dos grafos e busca apresentar a ligação entre as palavras, examinando a intensidade das relações entre si (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão basearam-se em três vertentes. A primeira apresentou o tipo de deficiência e a caracterização dos participantes; a segunda fundamentou-se nos resultados da pesquisa bibliográfica conjugada com a percepção dos participantes de acordo com o relatado nas entrevistas, acerca da importância da rede social de apoio, suas características estruturais, de funções e de atributos; e a terceira se propôs a apresentar os resultados da Análise de Similitude, apontando, assim, a ligação presente entre as palavras evocadas nas entrevistas e a intensidade das relações entre si, de forma a apresentar a ligação da rede de apoio do estudante deficiente.

4.1- Tipo de deficiência e a caracterização dos participantes

Buscando facilitar a percepção das características dos participantes da pesquisa e seu lugar de fala⁹, tornou-se importante descrevê-los, de forma a não os identificar, visando “oportunizar dados mais fidedignos, amparados pelo anonimato destes colaboradores” (ALMEIDA, 2016, p. 88), conforme Quadro 2, abaixo:

⁹ Segundo Ribeiro (2017) lugar de fala não é uma questão individual, mas sim coletiva. Ele é importante quando se considera vivências comuns de grupos sociais, o que se torna relevante na construção de reflexão, de crítica e de construção de saberes, além de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que desde sempre foram excluídos.

Quadro 2 – Descrição dos participantes

Entrevistado	Sexo	Idade	Tipo de Deficiência	Classificação Internacional de Doenças (CID)
E1	Feminino	22	Física	Q74.3 e Q76.4
E2	Feminino	21	Física	G80.0
E3	Masculino	34	Auditiva/Visual	H90.5 e 35.5
E4	Masculino	22	Visual	H55.0
E5	Masculino	19	Física	G80.1e P91.6
E6	Feminino	29	Auditiva	H90.6
E7	Masculino	35	Auditiva	H90.3

Fonte: Baseado em dados das entrevistas e fornecidos pela instituição, elaborado pela autora.

De acordo com os dados do Quadro 2, dos sete participantes da pesquisa, que se propuseram a participar das entrevistas, três são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, e a média de idade dos mesmos é de 26 anos. Com relação às tipologias de deficiência, pode-se verificar que três entrevistados possuem deficiência física, dois possuem deficiência auditiva, um possui deficiência visual e um, deficiência múltipla, caracterizada pelas deficiências auditiva e visual conjugadas. Destaca-se que embora a pesquisadora tenha feito contato por e-mail e Whats App, nenhum estudante portador de transtorno do espectro autista ou deficiência mental manifestou interesse em participar da entrevista.

4.2- A percepção dos participantes acerca da importância da rede social de apoio, suas características estruturais, de funções e de atributos da rede social de apoio

Moré e Crepaldi (2012, p. 90) destacam que o registro da rede social de apoio ocorre a partir de “um determinado momento ou situação vivenciada pela pessoa informante”. Para a realização desta pesquisa, esse registro foi considerado a partir da inserção do estudante deficiente no ensino superior da Universidade Federal de Viçosa, por meio da política de cotas para deficientes, e por conseguinte durante sua permanência na instituição. Na busca por uma melhor e mais profunda discussão acerca do tema, tornou-se importante analisar as características estruturais, das funções e dos atributos da rede social de apoio, considerando as especificidades das respostas contidas em cada entrevista.

4.2.1- A percepção do estudante deficiente com relação a importância da rede social de apoio

A rede social de apoio de uma pessoa é um sistema composto por todas aquelas relações que o indivíduo visualiza como significativas ou, no mínimo, distintas das demais

(MORÉ, 2005). Num cenário individual, essa rede contribui para o reconhecimento e autoimagem do indivíduo, assim como para seu bem-estar, competência e desenvoltura diante de uma situação difícil vivenciada (SLUKZI, 1997).

Na percepção dos entrevistados, a rede social de apoio está diretamente ligada a ajuda, seja ela de qualquer natureza, estando alicerçada no apoio necessário para superar as barreiras que surgem, conforme relatado:

Uma rede social de apoio significa pra mim um grupo de pessoas onde posso falar sobre minhas responsabilidades, dificuldades e descontentamentos em algumas situações específicas e daí essas pessoas vão formular e me ajudar a realizar ou facilitar o processo de cumprir determinadas funções (E1);

Pra mim a rede social de apoio é mantida por vínculos afetivos e pela relação entre as pessoas e o ambiente que por vezes oferece a possibilidade de apoio (E2);

Uma rede social de apoio significa aquelas pessoas que me apoiam quando eu necessito e quando não tenho facilidade de acessibilidade, daí a rede se torna muito importante (E3);

Uma rede social de apoio para mim são as pessoas que ajudam nessa trajetória (E4);

Uma rede social de apoio acho que são pessoas que você pode contar nos momentos mais complicados e difíceis que a gente vive, é aonde você pode ser amparar e se sentir acolhido e bem (E5);

A rede social de apoio significa para mim um grupo que me dê apoio nos estudos, que me ajude a me aceitar do jeito que sou (E6);

Rede social de apoio são as pessoas ao meu redor que tenho uma convivência e me apoiam quando necessito de ajuda no dia a dia (E7).

Brignol (2015), em sua dissertação, discorreu sobre os diversos estudos realizados que tratavam da temática das redes social de apoio de deficientes, apontando, assim, como pode ser observado nas falas acima, que as redes sociais de apoio contribuem de forma fundamental para “a diminuição das perdas funcionais, a preservação do sistema emocional, e o auxílio no enfrentamento da condição” (BRIGNOL, 2015, p. 33).

4.2.2- Características estruturais/formas (QUEM?)

A discussão em torno das características estruturais da rede social de apoio dos participantes baseou-se nos seguintes eixos: tamanho (quantidade de pessoas), densidade (qualidade da relação entre os membros/indivíduo), composição ou distribuição (as relações mais significativas) e dispersão (distância geográfica), conforme sugerido por Sluzki (1997) e, concomitantemente, buscou responder **quem** faz parte da rede social de

apoio do estudante deficiente, de acordo com a abordagem de Portugal (2006), conforme apresentado abaixo no Quadro 3, com base nas entrevistas.

Quadro 3 - Características estruturais/forma da rede social de apoio do estudante deficiente (QUEM?)

Eixo	Entrevistados	Quadrantes			
		Família	Trabalho/ estudo	Amizades	Comunitárias/ institucionais
T a m a n h o	E1	Mãe, irmãos, tios e primos.	Professores, monitores e gestores da UFV em geral.	Amigos de infância, colegas de classe na UFV e de atividades extracurriculares da UFV.	Demais funcionários da UFV e da Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).
	E2	Mãe, avós, tios, primos e animais de estimação.	Amizades que fiz na UFV.	Amigos de infância.	Nenhuma frequência de contato que seja considerada importante.
	E3	Mãe e filha.	No trabalho colegas e nos estudos a Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).	Nenhuma frequência de contato que seja considerada importante.	As redes de saúde e a rede do SUS.
	E4	Mãe e um primo.	A Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).	-	-
	E5	Mãe, tios, avós e pai.	A Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).	Amigos da cidade natal.	O Hospital Sarah Kubitschek, em Belo Horizonte e a rede do SUS.
	E6	Tia, meus dois irmãos e mãe.	A Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).	Colegas de quarto na moradia estudantil da UFV e meu namorado.	A Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).
	E7	Mãe e irmãs.	No trabalho a Divisão Psicossocial da UFV e nos estudos a UFV em geral.	A namorada e colegas de curso.	Setores da UFV.
D e n s i d a d e	E1	Relação muito frequente.	Relação frequente.	Relação muito frequente.	Relação frequente.
	E2	Relação muito frequente.	Relação muito frequente.	Relação muito frequente.	Relação pouco frequente.
	E3	Relação muito frequente.	Relação muito frequente.	Relação pouco frequente.	Relação frequente.
	E4	Relação muito frequente.	Relação frequente.	-	-
	E5	Relação muito frequente.	Relação frequente.	Relação muito frequente.	Relação pouco frequente.
	E6	Relação muito frequente.	Relação frequente.	Relação frequente.	Relação frequente.
	E7	Relação pouco frequente.	Relação muito frequente.	Relação muito frequente.	Relação muito frequente.

Continuação: Quadro 3 - Características estruturais/forma da rede social de apoio do estudante deficiente (QUEM?)

C o m p o s i b i ç ã o ç ã o u	E1	Relações mais significativas com a família.	-	-	-
	E2	Relações mais significativas com a família.	-	-	-
	E3	Relações mais significativas com a mãe e a filha.	Relações mais significativas tanto no trabalho quanto no estudo.	-	-
	E4	Relações mais significativas com a mãe.	-	-	-
	E5	Relações mais significativas com a família.	-	-	-
	E6	Relações mais significativas com a família.	-	Relações mais significativas com os amigos e o namorado.	Relações mais significativas com a Unidade de Políticas Inclusivas da UFV (UPI).
	E7	-	Relações mais significativas tanto no trabalho quanto no estudo.	-	-
D i s p e r s ã o	E1	Pequena, pois reside com a mãe.	Pequena, pois passa maior parte do tempo na UFV.	Grande, pois mudou-se para a cidade de Viçosa com a família para estudar, deixando sua cidade natal e seus amigos de infância.	Pequena, pois são setores de convivência cotidiana no âmbito educacional.
	E2	Pequena, pois reside com a família.	Pequena, pois passa maior parte do tempo na UFV.	Pequena, pois reside na cidade natal e possui amizades de infância.	Nenhuma instituição considerada importante nesse quesito.
	E3	Pequena, pois reside na mesma cidade que a mãe e a filha.	Pequena, pois passa uma grande parte do tempo no trabalho e outra na UFV.	Nenhum membro da rede social de apoio considerado importante nesse quesito.	Pequena, pois utiliza muito dos serviços de saúde para cuidados com relação às deficiências.
	E4	Pequena, pois reside com a mãe.	Pequena, pois utiliza constantemente os serviços da UPI.	-	-

Continuação: Quadro 3 - Características estruturais/forma da rede social de apoio do estudante deficiente (QUEM?)

	E5	Pequena, pois reside com a mãe.	Pequena, pois passa maior parte do tempo na UFV e utiliza dos serviços da UPI.	Grande, pois mudou-se para a cidade de Viçosa com a família para estudar, deixando sua cidade natal e seus amigos de infância.	Grande, pois realiza tratamento específico no Hospital Sarah Kubitschek, em Belo Horizonte.
	E6	Pequena, pois reside com a família.	Pequena, pois passa grande parte do tempo na UFV e utiliza dos serviços da instituição.	Pequena, pois reside com amigas na moradia estudantil; Longe, pois não reside em sua cidade natal não tendo perto seus amigos de infância.	Pequena, pois utiliza constantemente os serviços da UPI.
	E7	Grande, pois reside em cidade diferente da família.	Pequena, pois trabalha e estuda na UFV.	Pequena, pois a namorada reside na mesma cidade e os amigos de curso estão sempre se relacionando.	Pequena, pois está inserido na UFV tanto no âmbito acadêmico como laboral.

Fonte: Baseado em dados extraídos do conteúdo das entrevistas, elaborado pela autora.

4.2.2.1- Tamanho

Com relação ao tamanho da rede social de apoio dos estudantes entrevistados, foi possível perceber que, de um modo geral, todos os quadrantes (família, trabalho/estudo, amizades e comunitárias/institucionais) sinalizaram para um tamanho mediano de pessoas/instituições na formação da rede de cada entrevistado, o que, de acordo com Sluzki (1997), é considerado como ideal, tendo em vista que as redes numerosas indicam a possibilidade de falta de eficiência, pois um membro tende a supor que um outro já esteja buscando solucionar o problema existente, e as redes de tamanho mínimo geram sobrecargas extensas aos poucos membros. Já as redes de apoio caracterizadas como medianas, são consideradas as ideais por apresentarem maior versatilidade e disponibilidade do que os outros tamanhos de rede.

As entrevistas revelaram alguns padrões de respostas semelhantes no que se refere à constituição do tamanho das redes social de apoio, dentro de cada quadrante, conforme destacado nas falas abaixo:

Família

[...] dentro da categoria família é minha mãe, meus irmãos, tios e primos (E1);

Na minha rede familiar [...] primeiramente a mãe [...] depois tios, avós [...] e o meu pai (E5);

Trabalho/estudo

[...] nos estudos eu acredito que a UPI da UFV auxilia muito no processo de apoio (E3);

[...] já no trabalho e estudo minha referência de apoio é a UPI (E4);

No âmbito do trabalho e estudo na UFV tem a UPI que é a unidade de políticas inclusivas [...] eu acho que ela é o principal ponto dentro da UFV (E5);

Já no trabalho e estudo é a UPI da UFV (E6);

Amizades

Nas amizades geralmente são os amigos de infância, os colegas de classe mesmo e de algumas atividades fora da UFV (E1);

já com relação as amizades, pra mim tem a ver com aqueles amigos que tenho de infância (E2);

com relação as amizades, num âmbito geral [...] atualmente eu estou morando em Viçosa os amigos que eu tenho mesmo são da minha cidade natal (E5);

Nas amizades [...] meu namorado (E6);

Nas amizades é minha namorada (E7).

Comunitárias/institucionais

Nas relações comunitárias e institucionais os demais funcionários [...] da UPI (E1);

Nas relações comunitárias e institucionais eu acredito que são as redes de saúde que me apoiam com relação à questão da minha deficiência e também o SUS. (E3);

Na questão comunitária [...] não posso deixar de citar o SUS (E5);

E nas relações institucionais considero a UPI da UFV (E6).

Além dos padrões nos tamanhos das redes, observou-se que os mesmos tipos de membros (tios, avós, namorado(a), mãe, amigos de infância) e de órgãos/setores (UPI, SUS, UFV) também se repetem com frequência nas respostas dos entrevistados. Sluzki (1997) afirma que uma maior diversificação da composição da rede social de apoio é relevante para uma melhor multifuncionalidade da mesma e para a realização de um apoio mais adequado para as necessidades que surgirem.

4.2.2.2- Densidade

A análise da densidade da rede social de apoio visa verificar a ligação dos membros da rede com o indivíduo, proporcionando a possibilidade de verificação da densidade de

cada quadrante e dos laços ali estabelecidos que, para Portugal (2006, p. 531), são “as relações entre os nós da rede”.

A densidade das relações estabelecidas entre os entrevistados com suas redes familiar foi considerada pela grande maioria como uma relação muito frequente (85,71%). Verificou-se que o mesmo ocorreu na esfera das amizades, em que a maioria considerou a densidade das relações como muito frequentes (57,14%). No âmbito do trabalho e/ou estudo, pôde-se observar que a maioria considerou a densidade das relações como frequente (57,14%), assim como na esfera das relações comunitárias e/ou institucionais, em que a maioria dos posicionamentos apontou também para o estabelecimento de relações frequentes (50,0%).

O significativo percentual de densidade das relações familiares dos entrevistados pôde ser observado por meio dos trechos das falas descritas abaixo:

Minha frequência de contato com a minha família é muito frequente (E1);

A frequência de inteiração com a minha família é muito frequente pois moro com eles e temos um contato diário (E2);

A minha relação com a família e com o trabalho e estudo são muito frequentes (E3);

[...] a frequência de contato mais importante pra mim é a minha mãe porque ela estava mais próxima e me conhece melhor, acho que sem dúvida é minha mãe, e minha relação com ela é de muita frequência (E4);

Eu diria que esse contato com a minha família é muito frequente, com a minha família por parte de mãe é muito frequente (E5);

Com minha família o contato é muito frequente (E6);

Guay (1984) afirma que, por meio da conexão observada entre o indivíduo e os membros de sua rede, pode-se definir se elas (as redes) são consideradas coesas, fragmentadas ou dispersas. Para o autor, a rede coesa (densidade alta) é composta por um grande grupo, em que todos se conhecem. Já a rede fragmentada (densidade média) é estabelecida por pequenos subgrupos, em que o contato estabelecido é pouco frequente e a conexão entre os membros é rara. A rede dispersa (densidade baixa) é aquela que possui a ausência de conexão entre os membros da rede social, mesmo quando existe interligações na esfera da relação familiar (GUAY, 1984).

Neste estudo, ao analisar o conteúdo das falas contidas nas entrevistas, foi possível verificar que a rede social de apoio dos estudantes deficientes é considerada com baixa densidade entre os subgrupos, uma vez que as entrevistas apontam que apenas as relações

familiares e as de amigadas que possuem algum tipo de conexão, quando se trata de amigadas que foram estabelecidas na infância, por exemplo; mas esse fato não é característico de todas as entrevistas e, além do mais, os demais subgrupos não apresentaram conexão, segundo o conteúdo das entrevistas.

4.2.2.3- Composição ou distribuição

A composição ou distribuição das relações estabelecidas entre o indivíduo e sua rede social de apoio refere-se à “proporção e onde está concentrada as potências da rede”; ou seja, onde se encontram “as relações significativas” (FIORATI, 2013, p. 9). Com base nessa afirmativa e nas respostas dadas pelos entrevistados quando perguntados acerca de qual dos componentes, também chamados de nós da rede, teria mais importância para eles, foi possível verificar as seguintes respostas:

Das categorias citadas a que tem mais importância para mim é a família, em função da presença constante (E1);

O mais importante pra mim é a família, pois no meu caso são eles que estão do meu lado me apoiando e me incentivando a seguir sempre em frente (E2);

O trabalho e estudo são muito importantes porque é o caminho para o crescimento profissional, então eu o considero muito importante, mas a família também é muito importante, porque me ajuda com as questões da minha saúde e me faz ter responsabilidade porque tenho uma filha, além de me dá todo o apoio e suporte (E3);

De acordo com a resposta da questão anterior, a frequência de contato mais importante pra mim é a minha mãe porque ela estava mais próxima e me conhece melhor (E4);

A família é sem dúvida meu maior apoio, eu acho que a resposta não pode ser outra, é a família porque ela é a base de tudo na minha vida (E5);

Os componentes que tem mais importância pra mim na vida amorosa é minha família, meus amigos e meu namorado, na vida acadêmica a UPI. isso porque sem minha família não conseguiria chegar onde cheguei, e sem a ajuda da UPI também não teria conseguido seguir na minha vida acadêmica (E6);

A UFV tem mais importância pra mim porque é onde passo a maior parte do tempo, quando não estou em aulas estou no trabalho que também pertence a UFV (E7).

De acordo com o exposto, é possível observar que, dentre as redes constituídas por cada entrevistado, a rede de apoio familiar é citada como a mais importante (85,71%). Isso reitera o que Portugal (2006) afirmou com relação às características que buscam identificar os nós da rede de apoio que. Segundo a autora, há “clara distinção entre as relações de

parentescos e as restantes relações sociais – existe a família e existem ‘os outros’” (PORTUGAL, 2006, p. 485).

4.2.2.4- Dispersão

Fiorati (2013) afirma que o aspecto que envolve a dispersão da rede social de apoio está relacionado à distância geográfica do indivíduo para um membro íntimo da rede. No quadrante da rede familiar, apenas um entrevistado (14,29%) manifestou ser grande a dispersão geográfica entre ele e sua rede familiar em função de morarem em cidades diferentes. Esse baixo número mostra que a família se apresenta como um efetivo apoio para o estudante deficiente.

Nas relações de trabalho e/ou estudo ficou claro que a dispersão geográfica também foi pequena, uma vez que os participantes que trabalham e estudam dividem seu tempo essas atividades, e aqueles que apenas estudam ficam inseridos no contexto da instituição em grande parte de seu dia. No que se refere às amizades, pôde-se perceber que a distância geográfica entre os entrevistados e seus amigos de infância é grande, pois alguns deles se mudaram para a cidade de Viçosa – MG ao serem aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para cursar a graduação na Universidade Federal de Viçosa, deixando em sua cidade natal as amizades de infância. Já na categoria comunitária e institucional, a dispersão geográfica apresentou-se pequena, uma vez que alguns locais citados pelos estudantes entrevistados apontam setores da instituição de ensino em que eles estão inseridos.

4.2.3- Características das funções/conteúdo (O QUÊ?)

As características de funções da rede social de apoio foram baseadas nas descrições contidas acima, no Quadro 1, sendo elas: companhia social, apoio emocional, guia cognitivo e de conselhos, regulação social, ajuda material e de serviços e acesso a novos contatos, conforme proposto por Sluzki (1997) e, paralelo a isso, também buscou a responder **quais** os conteúdos dos fluxos das redes, baseado na perspectiva de Portugal (2006) e discutidos abaixo no Quadro 4, com base nas entrevistas.

Quadro 4 – Características das funções/conteúdo da rede social de apoio do estudante deficiente (O QUÊ?)

Entrevistados	Quadrantes			
	Família	Trabalho/ estudo	Amizades	Comunitárias/ institucionais
E1	Ajuda material e de serviços Apoio emocional Companhia social	Ajuda material e de serviços Companhia social Guia cognitivo e de conselhos	Ajuda material e de serviços Apoio emocional Companhia social	Ajuda material e de serviços
E2	Ajuda material e de serviços Apoio emocional	Ajuda material e de serviços Guia cognitivo e de conselhos	Apoio emocional	Companhia social
E3	Apoio emocional Guia cognitivo e de conselhos	Ajuda material e de serviços	-	Ajuda material e de serviços
E4	Acesso a novos contatos Ajuda material e de serviços Companhia social Guia cognitivo e de conselhos	Ajuda material e de serviços	-	-
E5	Acesso a novos contatos Ajuda material e de serviços Apoio emocional Companhia social Guia cognitivo e de conselhos regulação social	Companhia social Guia cognitivo e de conselhos	Acesso a novos contatos Apoio emocional Companhia social Guia cognitivo e de conselhos Regulação social	Ajuda material e de serviços Apoio emocional Guia cognitivo e de conselhos
E6	Apoio emocional Guia cognitivo e de conselhos	Apoio emocional Companhia social guia cognitivo e de conselhos	Apoio emocional Companhia social	Ajuda material e de serviços Companhia social Guia cognitivo e de conselhos
E7	Apoio emocional	Ajuda material e de serviços Companhia social	Ajuda material e de serviços Apoio emocional Companhia social	Guia cognitivo e de conselhos

Fonte: Baseado em dados extraídos do conteúdo das entrevistas, elaborado pela autora.

4.2.3.1- As funções da rede social de apoio no contexto das relações familiares

As funções desempenhadas pelos membros da rede social de apoio devem ser observadas de acordo com os vínculos estabelecidos entre o indivíduo e cada membro da rede e, segundo Fiorati (2013), tais funções servem para apontar o tipo de troca recíproca estabelecida entre os membros de uma rede e o indivíduo.

Num âmbito mais específico, Sluzki (1997) afirma que as relações ocorridas no contexto familiar tendem a abranger concomitantemente diversas funções e muitas delas, pela sua riqueza, complexidade e características, extrapolam as especificidades propostas.

Essa diversificação de funções da rede social de apoio de cada estudante deficiente, no âmbito familiar, pode ser observada nas falas abaixo:

Os tipos de apoio que recebo de minha família são financeiros, afetivo, de confiança e sociabilidade (E1);

Na minha família eu encontro apoios materiais, afetivo, financeiro e de confiança (E2);

O apoio que eu recebo da minha família é um apoio de informações, de confiança e afetivo (E3);

Bem, com relação ao que a minha rede social de apoio faz por mim, a minha mãe sempre me ajudou com as lições de casa, a professora explicava para ela as matérias e ela me explicava para eu entender melhor [...] e durante um bom tempo também me levava até escola (E4);

Recebi todos os apoios possíveis de minha família de acordo com esses descritos aqui, todos eles e se tivesse mais eu colocaria mais ainda por isso que eu falo que a família é a base de tudo (E5);

As ajudas que recebo de minha rede social de apoio são afetivos, confiança e motivacional no âmbito familiar (E6);

Recebo apoio afetivo da minha família (E7).

Sólcia (2004) afirma que o indivíduo com deficiência necessita de auxílios para sanar as dificuldades encontradas ao longo da vida e que muitas dessas dificuldades interferem diretamente na dinâmica da rotina e das relações familiares, bem como nas estruturas física e material em que o deficiente se encontra inserido, o que exige de cada família um envolvimento nos diversos processos vivenciados pelo deficiente, como, por exemplo, o processo educacional. Tais auxílios foram citados nas falas acima, em que cada entrevistado, dentro de sua dinâmica familiar, apontou as funções desempenhadas pela família, na perspectiva do apoio ao enfrentamento das barreiras vivenciadas.

Pádua e Rodrigues (2013) afirmam que tais auxílios são elementos que devem integrar a dinâmica familiar, na perspectiva de buscar contribuir para que o indivíduo se sinta amado, compreendido, confiante, suprido de suas necessidades básicas e estimulado a desenvolver a comunicação, tendo como finalidade seu no pleno desenvolvimento.

A função de apoio afetivo está representada em praticamente todas as falas, o que nos leva a concluir que o conteúdo da rede familiar dos entrevistados é, além de instrumental, também expressivo, ou seja, a rede preenche necessidades materiais e também afetivas (PORTUGAL, 2006).

No contexto familiar, pôde-se observar que a mãe desempenha funções importantes em relação ao apoio fornecido ao estudante deficiente. Tal afirmativa pode ser comprovada conforme trechos das entrevistas descritos abaixo:

[...] todo o apoio prestado pela minha mãe em especial, principalmente quando o quesito é serviço de deslocamento e os serviços da casa (E1);

O meu principal apoio dentro da rede familiar é minha mãe, ela me auxilia desde materiais, questões financeiras até apoio emocional e psicológico (E2);

[...] o membro que mais me apoia é a minha mãe, ela me dá amparo emocional e cuidado (E3);

Sem sombra de dúvidas a minha mãe é minha principal referencia de apoio, pois, ela sempre me acompanhou e sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida (E4);

[...] primeiramente a mãe, porque a minha mãe é meu maior centro de apoio no âmbito da família [...] a minha mãe é um grande apoio pra mim (E5).

A maioria das entrevistas apontou a mãe como principal fonte de apoio no âmbito familiar e de uma forma geral. Silva, Damásio e Santana (2018, p. 7) apontam que o papel da mãe “é o de dona do cuidado integral, ou seja, aquela que não mede esforços para proporcionar o melhor aos filhos, especialmente quando este apresenta alguma deficiência”.

4.2.3.2- As funções da rede social de apoio no contexto das relações de trabalho e/ou estudo

Com relação às funções desempenhadas pela rede social de apoio no contexto do trabalho e/ou estudo, cabe destacar que, com exceção dos entrevistados E3 e E7, os demais participantes não exercem atividade laboral (71,42%) concomitante com os estudos. Foi possível observar um destaque para a “ajuda material e de serviços”, conforme descrito, abaixo, nas falas dos participantes, destacando que essa categoria trata do provimento de assistência financeira ou de serviços (MORÉ; CREPALDI, 2012).

Já no trabalho e estudo eu recebo apoio material, de serviços, de sociabilidade e informação (E1);

No trabalho e estudo eu encontro apoio material que a UPI fornece e também apoio de informações (E2);

No trabalho e estudo eu tenho apoio na questão da acessibilidade e de materiais (E3);

[...] e agora na UFV tem a UPI que está me dando essa oportunidade de ter mais tempo para fazer as provas lá na sede deles, isso ajuda bastante, além de ampliar as provas também (E4);

Com relação ao trabalho e estudo eu diria serviços informação e sociabilidade (E5);

Já no trabalho e estudo são de informação, sociabilidade e motivacional (E6);

Já no trabalho e estudo o apoio é financeiro, de serviços e de sociabilidade (E7).

No caso dos dois entrevistados (E3 e E7) que desempenham atividade laboral, pôde-se concluir que eles vinculam essa categoria à assistência financeira, uma vez que eles possuem rendimentos em função do trabalho desempenhado. Mas, além disso, eles e os demais entrevistados dão um destaque importante para as funções de prestação de serviço desempenhada pela Unidade de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa, conforme pode ser verificado nas falas abaixo:

[...] eu encontro apoio material que a UPI fornece e também de informações (E2)

[...] a UPI da UFV auxilia muito no processo de apoio porque sempre que a gente precisa fazer uma prova com letra maior ou usar algum equipamento, qualquer demanda que a gente leva para eles, eles tentam ajudar da melhor forma possível (E3);

[...] a UPI que está me dando essa oportunidade de ter mais tempo para fazer as provas lá na sede deles, isso ajuda bastante, além de ampliar as provas também [...] acho que os serviços prestados pela UPI são de grande ajuda (E4);

[...] na UFV tem a UPI que é a unidade de políticas inclusivas que é o que eu enxergo assim de tamanha importância que tem dentro da UFV para inclusão de pessoas com deficiência física e outros tipos de deficiência, eu acho que ela é o principal ponto dentro da UFV, ela é o principal ponto de apoio para as pessoas que possuem alguma necessidade especial [...] nos meus primeiros dias na UFV me ligaram falando que o coordenador da UPI queria falar comigo, eu esqueci o nome dele, [...] ele então me perguntou quais foram as minhas dificuldades e o que eu precisava, se eu precisava de alguma coisa (E5);

[...] e sem a ajuda da UPI também não teria conseguido seguir na minha vida acadêmica (E6).

As unidades de apoio à inclusão de deficientes na esfera educacional tornaram-se de fundamental importância pois, com a implementação da política de cotas de deficientes, as instituições necessitam ter um local de acolhimento e de escuta das demandas que surgirem para assim buscarem uma inclusão e um processo de permanência mais equânime desses estudantes. Segundo Ciantelli e Leite (2016), os núcleos de acessibilidade existentes nas instituições de ensino superior apresentam-se como apoio educacional e social para as pessoas deficientes.

4.2.3.3- As funções da rede social de apoio no contexto das relações de amizades

Ao retratar o valor de uma amizade, Teixeira (2006) afirma que ela pode ser oriunda de vivências de tempos passados, de momentos de regozijo, como encontros com amigos, passeios ou, até mesmo, uma pescaria. A autora afirma que a aceitação de uma deficiência por parte do indivíduo, seja ela congênita ou adquirida, perpassa do apoio dado pela família e também pelos amigos. O apoio proveniente do âmbito das amizades pode ser percebido nos relatos dos entrevistados, a seguir:

Nas amizades recebo apoio de sociabilidade, serviços e confiança (E1);

Nas amizades eu encontro apoio afetivo e confiança, pois o laço que tenho com meus amigos de infância é muito grande (E2);

Nas amizades eu colocaria todos menos o apoio material e financeiro (E5);

Nas amizades são afetivos, confiança e apoio (E6);

Nas amizades o apoio é de confiança, sociabilidade e apoio material (E7).

Foi possível identificar nas falas acima que as amizades estão fortemente ligadas às funções de “suporte emocional” e de “companhia social” e auxiliam os entrevistados a sentirem-se mais amparados e, conseqüentemente, mais encorajados. Segundo Rodrigues e Ferreira (2012), as amizades mais próximas tendem a desenvolver a função de cuidador informal com vistas a ofertar o apoio emocional e proporcionar uma maior autonomia e independência da pessoa com deficiência.

4.2.3.4- As funções da rede social de apoio no contexto das relações comunitárias e/ou institucionais

Silveira et al. (2016) afirmam que a esfera comunitária e/ou institucional envolve diversas ligações (elo) que são constituídas por meio do estabelecimento de relações entre o indivíduo/família e instituições sociais/comunitárias das quais ele participa e recebe apoio. As relações comunitárias e/ou institucionais foram vistas pelos entrevistados neste estudo como tendo uma função mais voltada para a “ajuda material e de serviços” e de “guia cognitivo e de conselhos”, como pode ser observado no Quadro 4 e reafirmado nas falas abaixo:

[...] e nas relações comunitárias e institucionais oferecem apoio material e de serviços (E1);

Nas relações comunitárias e institucionais percebo o apoio no sentido da sociabilidade (E2);

[...] e nas relações comunitárias e institucionais são auxílios para questão de acessibilidade e apoio material (E3);

Nas relações comunitárias e institucionais eu considero material e financeiro porque se fosse para eu pagar todo o tratamento que eu já fiz, todas as consultas que eu já fiz na qualidade que aconteceu, eu iria passar fome, sinceramente então, eu botaria apoio material, financeiro e serviços afetivo (E5);

E nas relações comunitárias e institucionais recebo apoio, serviços, sociabilidade e informação (E6);

Nas relações comunitárias e institucionais é de informações (E7).

A ajuda material e de serviços citadas pelos entrevistados nas funções da rede social de apoio comunitária/institucional estão relacionadas aos serviços oferecidos na Unidade de Políticas Inclusivas (UPI), da Universidade Federal de Viçosa, como auxílio de intérprete de Libras, ampliação de horário para realização de provas, empréstimos de equipamentos que ampliam materiais impressos para leitura e ajuda material no sentido de fornecer provas e materiais ampliados. Outra atribuição da UPI/UFV, destacada pelos entrevistados, é o desempenho do papel de guia cognitivo e de aconselhamento, uma vez que o setor estabelece um contato direto com os estudantes deficientes, buscando orientá-los em suas necessidades. Nesta pesquisa pôde-se observar que os entrevistados não citaram diretamente nenhum outro setor da instituição como parte de sua rede social de apoio, o que alguns relataram é que existem professores que os auxiliam, assim como pessoas específicas de alguns setores como a Pró-Reitoria de Ensino, por exemplo.

Outra instituição considerada importante no apoio à pessoa com deficiência e que foi citada pelos entrevistados é o Sistema Único de Saúde (SUS). Essa instituição foi apontada como sendo de ajuda tanto material e de serviços, como o fornecimento de bengalas e a realização de tratamentos fisioterápicos, quanto de guia cognitivo e de conselhos, como a orientação na tomada decisões que envolviam a deficiência. De acordo com Portugal (2006), revela-se como sendo parte do conteúdo do fluxo da rede, tanto no contexto instrumental quanto no expressivo. Pode-se observar nas falas abaixo a importância do SUS na rede de apoio de um dos entrevistados:

Não posso deixar de citar o SUS que me ajuda bastante, pois sem o SUS eu acho que muita coisa assim não seria possível, o SUS é muito importante [...] então o SUS é uma coisa que o povo brasileiro precisa dar valor (E5);

[...] eu considero material e financeiro porque se fosse para eu pagar todo o tratamento que eu já fiz, todas as consultas que eu já fiz na qualidade que aconteceu, eu iria passar fome, sinceramente então, eu botaria apoio material, financeiro e serviços afetivo [...] então eu acho sim, que você acaba criando um vínculo afetivo e social, sem falar no apoio de informação, porque a gente acaba aprendendo muita coisa, assim como tudo na vida, porque tudo na vida é uma aprendizagem (E5);

O entrevistado E5 relatou que fez todo seu tratamento de saúde, relacionados à sua deficiência, em um grande hospital da cidade de Belo Horizonte, incluindo cirurgia, fisioterapia e diversas internações. Também recebeu uma bengala que o auxilia em sua locomoção, e como ele diz: “ganhei lá sem custo nenhum”. Para ele, “o SUS é essencial”.

4.2.3- Características dos atributos/normas (COMO?)

Para Sluzki (1997), as características que se referem aos atributos estão ligadas aos aspectos de multidimensionalidade, reciprocidade, intensidade, frequência de contatos e história da relação. Segundo Portugal (2006), esses aspectos podem ser sintetizados na questão que busca verificar **quais** as normas que regulam a ação da rede social de apoio do deficiente. De acordo com a autora, essas normas podem basear-se na reciprocidade, na obrigação, na igualdade e/ou na autonomia (PORTUGAL, 2006). No Quadro 5, abaixo apresentado, estão descritas, com base nas entrevistas realizadas, como são regidas as normas/atributos da rede social de apoio de cada entrevistado.

Quadro 5 – Características dos atributos/normas da rede social de apoio do estudante deficiente (COMO?)

Entrevistados	Quadrantes			
	Família	Trabalho/ estudo	Amizades	Comunitárias/ Institucionais
E1	Autonomia	Igualdade	Autonomia Igualdade Reciprocidade	Igualdade Obrigação
E2	Autonomia Reciprocidade	Autonomia Obrigação	Reciprocidade	Igualdade
E3	Obrigação	Obrigação	-	-
E4	Obrigação	Autonomia Obrigação	-	-
E5	Autonomia	Obrigação	-	-

Continuação: Quadro 5 – Características dos atributos/normas da rede social de apoio do estudante deficiente (COMO?)

E6	Reciprocidade	Autonomia Igualdade Reciprocidade	Igualdade Reciprocidade	Autonomia Igualdade Reciprocidade
E7	Reciprocidade	Igualdade	Reciprocidade	Igualdade

Fonte: Baseado em dados extraídos do conteúdo das entrevistas, elaborado pela autora.

A seguir, procurou-se discutir as características das diferentes normas, que regulam o fluxo das redes sociais dos estudantes deficientes entrevistados.

4.2.3.1- A norma de autonomia

A autonomia é compreendida como “a capacidade que o ser humano possui de realizar suas escolhas, decidir sobre si mesmo, manifestar suas vontades e debater ponderações a respeito de sua vida” (VENCATO; WENDLING, 2019, p.3). Esse processo de tomada de decisão foi citado pelos entrevistados conforme relatado nas falas abaixo:

A minha rede social é regida pelas seguintes normas: na família a autonomia [...] nas amizades a reciprocidade, igualdade e autonomia (E1);

na minha família as normas que a regem é a reciprocidade e a autonomia, pois minha família me deixa muito a vontade para tomar minhas decisões. No trabalho e estudo vejo que as normas são muito voltadas para a obrigação, pois ela parte de uma responsabilidade e também pela autonomia (E2);

[...] e a UPI, ela tem algumas regras para usar lá, como marcar provas com antecedência, mas são essas normas (E4);

[...] às vezes eu acho que a minha família acredita mais em mim, espera mais de mim do que eu mesmo, eu tenho autonomia dada pela minha família nesse sentido (E5);

No trabalho e estudo vejo a reciprocidade, a igualdade e a autonomia [...] e nas relações comunitárias e institucionais posso dizer que é a reciprocidade, a igualdade e a autonomia (E6);

Com base nessa definição e de acordo com os conteúdos das entrevistas, foi possível verificar que a rede familiar dos entrevistados busca propiciar aos estudantes, de acordo com suas deficiências e limitações, a autonomia necessária para que eles busquem desenvolver suas potencialidades na perspectiva de alcançar seus direitos e realizar seus deveres perante a sociedade.

No âmbito educacional, segundo Forgiarini (2012), a autonomia emerge de forma expressiva, buscando motivar pessoas com deficiência a realizarem suas atividades

educacionais, contribuindo para sua formação acadêmica e os ajudando a serem capazes e autônomos perante a sociedade. No contexto do trabalho, pode-se inferir que os entrevistados mostraram que o princípio da autonomia está muito ancorado nos discursos inclusivos, que procuram influenciar a prática laboral objetivando produzir indivíduos autossuficientes e proativos.

Pode-se inferir que a autonomia é observada nas relações comunitárias e institucionais, uma vez que a população entrevistada a vinculou à Unidade de Políticas Inclusivas da Universidade Federal de Viçosa, setor este que tem como um de seus objetivos apoiar o estudante deficiente na perspectiva de lhe oferecer maior autonomia nos seus estudos.

4.2.3.2- A norma de igualdade

Portugal (2006) afirma que a norma de igualdade se configura como um parâmetro indispensável para definir o que é justo. Já Santos (2007) diz que a igualdade substancial busca pleitear o tratamento homogêneo para todas as pessoas, não se trata de uma igualdade voltada para o direito ou para as leis, e sim para uma igualdade “real e efetiva perante os bens da vida, bens de extrema importância para o ser humano enquanto sociedade” (SANTOS, 2007, p. 39). Os entrevistados citaram a norma de igualdade dentro de quadrantes diferentes de suas redes social de apoio, conforme descrito abaixo:

[...] no trabalho e estudo a igualdade, nas amizades a reciprocidade, igualdade e autonomia e nas relações comunitárias e institucionais a obrigação e igualdade (E1);

Bem, com relação as relações comunitárias e institucionais, eu vejo que elas são regidas para mim como uma norma de igualdade (E2);

No trabalho e estudo vejo a reciprocidade, a igualdade e a autonomia. Nas amizades a reciprocidade, a igualdade e o amor. E nas relações comunitárias e institucionais posso dizer que é a reciprocidade, a igualdade e a autonomia (E6);

[...] de igualdade no trabalho e estudo [...] de igualdade nas relações comunitárias e institucionais (E7).

De acordo com as respostas acima, verifica-se que, apenas no quadrante que aborda a rede social de apoio familiar, a norma de igualdade não foi citada por nenhum entrevistado, o que pode ter se configurado em função da discordância dos entrevistados acerca dessa norma na esfera familiar. Segundo Portugal (2006), a igualdade não deve ser vista como um processo de reciprocidade no interior da díade doador-receptor

(pais/avós/tios-filhos), pois ela tende a se configurar como um dos maiores motivos de tensões e conflitos no âmbito familiar, tendo em vista que, por se sentir injustiçado ou preterido, o indivíduo acaba gerando conflitos que abalam tal díade (PORTUGAL, 2006).

4.2.3.3- A norma de obrigação

Finch e Mason (1993) defendem que a obrigação traz um significado de responsabilidade que é gerado no decorrer do tempo, por meio do desenvolvimento da relação entre as pessoas envolvidas. Essa norma de obrigatoriedade, segundo as entrevistas, não está relacionada apenas ao âmbito das amizades da rede social de apoio do estudante deficiente, como pode ser observado a seguir:

[...] e nas relações comunitárias e institucionais a obrigação e igualdade (E1);

No trabalho e estudo vejo que as normas são muito voltadas para a obrigação, pois ela parte de uma responsabilidade e também pela autonomia (E2);

Com relação às normas, na minha família a norma regida lá é a obrigação, pois eu tenho obrigação de sustentar minha família, eu tenho obrigação de dar conforto, qualidade de vida para eles, isso é minha função, porque eu tenho uma filha, enfim, eu tenho obrigação de criar ela. No trabalho e estudo também a norma é de obrigação porque eu preciso trabalhar e ter a responsabilidade com meu trabalho e nos estudos eu tenho obrigação de estudar para conseguir me formar e dar uma vida melhor para minha família (E3);

Com a minha mãe eu acho que a norma primeiro é a obrigação de me esforçar na escola, acho que é só isso, me esforçar! O meu primo é mais ou menos nesse sentido também, e a UPI, ela tem algumas regras para usar lá, como marcar provas com antecedência, mas são essas normas (E4);

É claro que no trabalho e estudo tem muita obrigação, isso já é natural, não existe trabalho e estudo sem você assumir compromissos ter as obrigações de entregar as coisas em dia, de fazer tudo certinho, isso é uma coisa que já vem no pacote (E5).

A norma de obrigação dentro do contexto familiar dos entrevistados está voltada para as questões do estudo e do sustento familiar (trabalho). Essas questões vinculam a obrigação à responsabilidade, como se sair bem nos estudos, tendo em vista que a família oferece o suporte necessário para tal finalidade, ou seja, ela, além das responsabilidades do estudo, deve trabalhar para sustentar a família.

Nesta pesquisa, observou-se que, no contexto das relações comunitárias e institucionais, a norma de obrigação também está presente. Dessa forma, pode-se concluir que isso pode ocorrer, dentre outros motivos, em função da obrigatoriedade de resposta aos investimentos oriundos tanto de ordem privada (família) quanto de ordem pública

(governo) no auxílio à pessoa com deficiência, no acesso aos seus direitos sociais (educação, saúde, trabalho, habitação dentre outros).

Na esfera da amizade, pode-se observar que não foi retratado pelos entrevistados, o estabelecimento de nenhuma norma de obrigação, o que sugere que essa esfera esteja mais voltada para o estabelecimento de normas que dão mais ênfase ao “bem-estar emocional, afetivo e psicológico dos indivíduos” (FAQUINELLO; MARCON, 2011, p.1347).

4.2.3.4- A norma de reciprocidade

A norma de reciprocidade foi citada em todos os quadrantes da rede social de apoio dos estudantes deficientes entrevistados. Considera-se que tal fato se deva à importância que ela apresenta, por ser a base de todas as relações sociais (SIMMEL, 1897), como pode ser verificado no contexto em que essa norma está inserida, de acordo com os quadrantes da rede social de apoio:

[...] nas amizades a reciprocidade, igualdade e autonomia (E1);

Na minha família as normas que a regem é a reciprocidade e a autonomia, pois minha família me deixa muito a vontade para tomar minhas decisões. [...] Nas amizades a norma que vejo é a reciprocidade, pois meus amigos e eu nos ajudamos sempre (E2);

As normas são a reciprocidade na minha família. No trabalho e estudo vejo a reciprocidade, a igualdade e a autonomia. Nas amizades a reciprocidade, a igualdade e o amor. E nas relações comunitárias e institucionais posso dizer que é a reciprocidade, a igualdade e a autonomia (E6);

Bem, as normas são de reciprocidade na esfera da família [...] de reciprocidade nas amizades (E7).

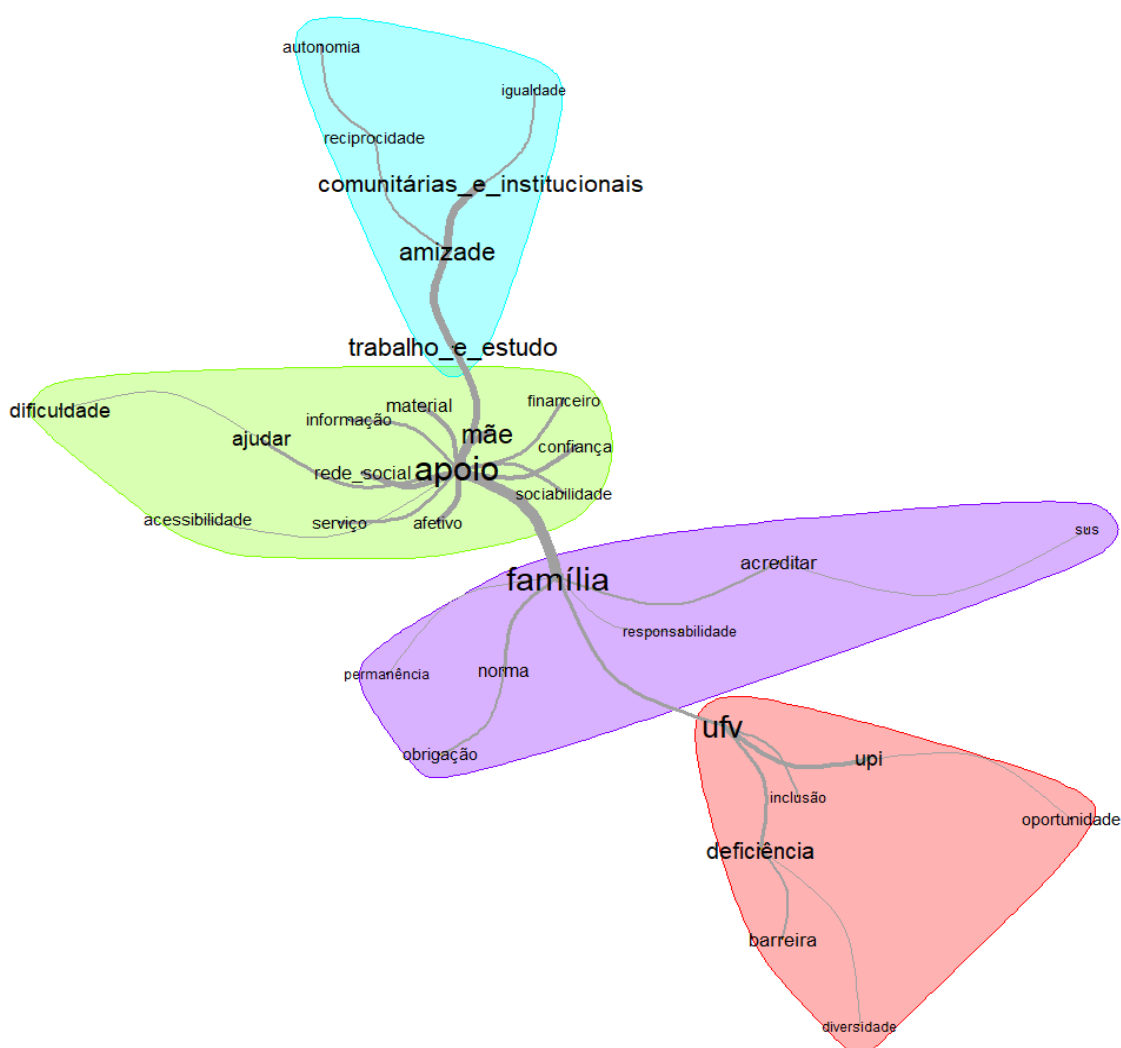
A reciprocidade no contexto familiar pôde ser observada nas entrevistas, numa perspectiva de desenvolvimento de um sentimento de gratidão, em que os entrevistados mostraram-se gratos por tudo que a rede familiar faz e já fez por eles, o que os levam a manterem uma relação recíproca que, para Barrón (1996), envolve duas pessoas que cumprem as mesmas funções respectivamente ou cumprem funções correspondentes.

No âmbito das amizades, o entrevistado E2 vê a norma de reciprocidade dentro de sua rede social de apoio como um processo de ajuda mútua, que se apresenta, segundo Fiorati (2013, p. 11) como “funções de mão dupla no vínculo”.

4.3- A análise de similitude do conteúdo das redes

A análise de similitude foi realizada por meio do uso do software IRaMuTeQ com a finalidade de examinar as sete entrevistas realizadas com os participantes, conforme descrito no Quadro 2. Com os resultados, que se basearam na análise da teoria dos grafos, foi possível verificar o nível de ocorrências das palavras e assinalar o vínculo entre elas, buscando assim contribuir para o reconhecimento estrutural do conteúdo do corpus textual referente às redes sociais. Como pode ser observado na Figura 1, abaixo, destacaram-se três palavras do corpus textual: apoio, família e UFV.

Figura 1 – Grafo de similitude representativo do conteúdo das redes sociais



Fonte: Dados retirados das entrevistas e analisados com o auxílio do software IRaMuTeQ.

Da palavra **apoio** formaram-se novos eixos importantes, como: mãe (confiança, financeiro, sociabilidade, material, informação, afetivo), rede social (ajudar, dificuldade, acessibilidade, serviço, afetivo), trabalho e estudo (ajudar, dificuldade, acessibilidade, serviço, afetivo, material, informação, financeiro, confiança, sociabilidade).

acessibilidade, serviço), trabalho, estudo e amizade (reciprocidade, autonomia) e comunitárias e institucionais (igualdade). Já a palavra **família** está articulada com a permanência, as normas, a obrigação, a responsabilidade, o ato de acreditar e o SUS. Da palavra **UFV** ramificaram-se outras palavras expressivas, como deficiência (barreira, diversidade) e UPI (inclusão, oportunidade).

Assim sendo, pode-se concluir que, de uma forma geral, o apoio estabelecido entre os componentes da rede social do estudante deficiente, composto pelas relações de trabalho e estudo, amizade e comunitárias e institucionais são ainda complementadas dentro do contexto familiar, de uma forma muito expressiva pelo apoio materno. A família traz algumas características importantes, como, por exemplo, ser fonte de apoio ao estudante, na perspectiva de incentivá-lo a confiar e acreditar em seu potencial e também se caracteriza como elemento importante para manutenção da permanência do estudante durante sua graduação. Ao analisar a palavra UFV e suas ramificações, verifica-se que elas estão diretamente ligadas às questões que abordam as diversidades de deficiências e as barreiras impostas por elas no âmbito institucional. Outro termo que se mostrou ligado intimamente à palavra UFV foi a UPI, setor da instituição que busca realizar a inclusão dos estudantes com deficiência, na perspectiva de oportunizar seu desenvolvimento acadêmico e social.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando mapear e conhecer a composição da morfologia da rede social de apoio dos estudantes deficientes da Universidade Federal de Viçosa, inseridos na instituição pela política de cotas para deficientes, procurou-se examinar, por meio de entrevistas, o desenho dessa rede social de apoio, no período anterior e posterior à inserção do estudante na instituição.

Verificou-se o quão plural e diversificado pode ser a estruturação da rede social de apoio de um indivíduo deficiente, tendo em vista que a tipologia da deficiência é um fator de extrema importância no processo de delineamento da rede de apoio. Um componente determinante e essencial verificado neste trabalho foi o papel da mãe na rede de apoio, tanto no contexto do cotidiano do deficiente, quanto no acesso e na permanência do estudante deficiente no ensino superior. Assim, pode-se inferir que, da forma enfática na qual a mãe foi citada nessa rede social de apoio, ela poderia, neste estudo, ser considerada como um novo componente que, constitui-se como um quadrante da rede social de apoio do estudante.

Nesse sentido, cabe ressaltar que estudos que perspectivam delinear redes sociais de apoio de pessoas com deficiência, seja no âmbito educacional ou em outras esferas da vida são relevantes, uma vez que retratam a realidade vivenciada e apresentam subsídios para o apoio e crescimento da pessoa deficiente.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. F. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense**. 2016, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, 2016.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, vol. 18, n. 4, p. 1-9, jul./ago. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRÓN, A. **Apoyo social: aspectos teóricos y aplicaciones**. Madrid: Siglio Veintiuno España Editores, 1996.

BRASIL, Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.

BRIGNOL, P. **Rede de Apoio à Pessoa com Deficiência Física**. 2015, 94f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], vol. 22, n. 3 p.413-428, 2016.

FAQUINELLO, P.; MARCON, S.S. Amigos e vizinhos: uma rede social ativa para adultos e idosos hipertensos. **Rev. esc. enferm. USP** [online], vol.45, n.6 p.1345-1352, 2011.

FINCH, J.; MASON, J. **Negotiating Family Responsibilities**, London, Routledge, 1993.

FIORATI, R. C. **Mapas de Rede de Sluzki**. 2013. 12 slides. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133844/mod_resource/content/1/Mapas%20de%20rede%20de%20sluzki.pdf>. Acesso em: 16 dez 2020.

FORGIARINI, R. R. **A produção da autonomia no sujeito deficiente: contribuições da escola inclusiva**. **Revista Educação por escrito**, vol. 3 n. 2, P. 51-63, 2012.

GUAY, J. L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle. Québec: Caëtan Editeur, 1984.

HOLANDA C. M. A.; ANDRADE, F. L. J. P.; BEZERRA, M. A.; NASCIMENTO, J. P. S.; NEVES, R. F.; ALVES, S.B.; RIBEIRO, K.S.Q.S. Support networks and people with physical disabilities: social inclusion and access to health services. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 175-184, Jan. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000100175>. Acesso em: 26 set. 2020.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Rev. Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 3, p. 135-154, jul.-set., 2014.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Set. 2020.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquéé aux corpus textuelles: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. Em: **Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT**, Liège, Belgique, p. 687-699, 2012.

MORÉ, C. L. O. O. As redes pessoais significativas como instrumento de intervenção psicológica no contexto comunitário. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.15, n.31, p.287- 297, 2005.

MORÉ, C. L. O. O.; CREPALDI, M. A. O mapa de rede social significativa como instrumento de investigação no contexto da pesquisa qualitativa. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 21, n. 43, p. 84-98, 2012.

OLIVEIRA, L. C. **Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói**. 2010, 178f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2010.

PADILHA, M. I. C. S.; RAMOS, F. R. S.; BORENSTEINS, M. S.; MARTINS, C. R. A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 96-105, 2005.

PÁDUA, E. S. P.; RODRIGUES L. Família e deficiência: reflexões sobre o papel o psicólogo no apoio aos familiares de pessoas com deficiência. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 2013, Londrina-PR. Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina (PR): Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 2321-2331.

PEREIRA, L. T. K.; GODOY, D. M. A.; TERÇARIOL, D. Estudo de caso como procedimento de pesquisa científica: reflexão a partir da clínica fonoaudiológica. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 422-429, 2009.

PORTUGAL, S. **Novas famílias, modos antigos**: as redes sociais na produção de bem-estar. 2006, 778f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Coimbra, Portugal, 2006.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RODRIGUES, J. S. M.; FERREIRA, N. M. L. A. Estrutura e funcionalidade da rede de apoio social do adulto com câncer. **Acta paul. enferm.** [conectados], vol. 25, n. 5, p.781-787, 2012.

SANTOS, C. A. Educação inclusiva e o princípio constitucional da igualdade. **Revista Jurídica**, Anápolis/GO, UniEVANGÉLICA, Ano VIII, n. 13, p. 39-46, 2007.

SILVA, A. B.; DAMAZIO, C. R.; SANTANA, L. S. Os desafios enfrentados pelas mães de crianças com necessidades especiais e a idealização do filho perfeito: vivências no CERVAC. **O Portal dos Psicólogos** [Internet], 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?os-desafios-enfrentados-pelas-maes-de-criancas-com-necessidades-especiais-e-a-idealizacao-do-filho-perfeito-vivencias-nocervac&codigo=A1181>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SILVEIRA, A. O.; BERNARDES, R. C.; WERNET, M.; PONTES, T. B.; SILVA, A. A. O. Rede de apoio social familiar e a promoção do desenvolvimento infantil. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 04, n. 1, p. 6-16. 2016. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/1528/1319>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SIMMEL, G. **Comment les formes sociales se maintiennent**. L'Année sociologique, année 1, p. 71-109, 1897.

SLUZKI, C. E. **A rede social na prática sistêmica**: alternativas terapêuticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SÓLCIA, I. V. **Âmbito familiar**: a reação da família frente a notícia da deficiência dos filhos. 2004, 93f (Monografia). UNOPAR - Universidade Estadual do Norte do Paraná. 2004.

TEIXEIRA, A. M. **Vida revirada**: o acontecer humano diante da deficiência adquirida na fase adulta. 2006. 81f. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP). Campinas, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VENCATO, L. S.; WENDLING, M. I. A percepção da família sobre o desenvolvimento da autonomia nas pessoas com deficiência intelectual. **Revista Universo Psi**, Taquara, vol.1, n. 1, p. 1-25, 2019.

VEREZA, C. Participação na vida política e pública. In: RESENDE, A. P. C.; VITAL, F. M. P. (Orgs.) **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ZAVAREZE, T. E. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **O Portal dos Psicólogos**, 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2020.

ARTIGO 5

PERCEPÇÕES DA REDE FAMILIAR SOBRE A TRAJETÓRIA DE VIDA DO ESTUDANTE DEFICIENTE INTEGRANTE DO ENSINO SUPERIOR

RESUMO: A inclusão somente pode ocorrer efetivamente a partir da mudança nas atitudes e nos pensamentos dos grupos que compõem a sociedade, como é o caso do grupo familiar, tido como uma das esferas sociais mais antigas de integração e apoio à pessoa com deficiência. Objetivou-se neste trabalho examinar as percepções das famílias sobre a trajetória de vida do estudante deficiente na Universidade Federal de Viçosa - UFV, Campus Viçosa/MG, com ênfase em seu processo de acesso e permanência no ambiente universitário. Metodologicamente, a pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a técnica da história oral, por meio da entrevista narrativa, conjugada com o levantamento bibliográfico, sendo os dados analisado pelo software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), complementado pela análise de conteúdo. Os resultados, por meio da análise da nuvem de palavras, identificaram cinco categorias de análise, a saber: dificuldade, UFV, conseguir, família e deficiência, que foram consideradas determinantes na trajetória de vida dos entrevistados, na percepção da rede familiar. Pôde-se perceber que, num contexto geral, a maior dificuldade que a família encontra é a financeira e, no âmbito da universidade a dificuldade consiste no deslocamento, uma vez que a acessibilidade ainda não representa uma condição ideal. Na visão das famílias, reconhece-se que o deficiente convive com inúmeros problemas, em função do tipo de deficiência, mas ele tem conseguido se adaptar, principalmente com o apoio familiar, representando a UFV, uma vitória em sua trajetória de vida.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência, Acessibilidade, Família, Deficiência.

PERCEPTIONS OF THE FAMILY NETWORK ON THE LIFE PATH OF THE DISABLED STUDENT INTEGRATING HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Inclusion can only occur effectively from the change in attitudes and thoughts of the groups that make up society, as is the case of the family group, considered as one of the oldest social spheres of integration and support for people with disabilities. The objective of this work was to examine the families' perceptions about the life trajectory of the disabled student at the Federal University of Viçosa, Campus Viçosa / MG, with emphasis on their access and permanence process in the university environment. Methodologically, the research was of a qualitative nature, using the oral history technique as a data collection instrument, through the narrative interview, combined with the bibliographic survey, the data being analyzed by the IRaMuTeQ software (*Interface of R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), complemented by content analysis. The results, through the analysis of the word cloud, identified five categories of analysis, namely: difficulty, UFV, achievement, family and disability, which were considered determinants in the life trajectory of the interviewees, in the perception of the family network. It was possible to perceive that, in a general context, the greatest

difficulty that the family encounters is financial and, in the context of the university, it consists of displacement, since accessibility still does not represent an ideal condition. In the view of families, it is recognized that the disabled lives with numerous problems, depending on the type of disability, but has managed to adapt, mainly with family support, representing UFV, a victory in his life trajectory.

Keywords: Disabled person, Accessibility, Family, Disability.

1- INTRODUÇÃO

A sociedade inclusiva somente será efetivamente construída a partir do instante em que ocorrer uma mudança de pensamento das pessoas e em sua estrutura, porém tais mudanças só serão desencadeadas após a efetiva aceitação por parte da rede familiar, que é o primeiro círculo social em que o deficiente se insere, na condição de pessoa com deficiência. Para Prado (2005), existe a necessidade do processo de adaptação familiar a nova realidade, tendo em vista que a inserção de um membro com deficiência na família é uma realidade anteriormente não vivenciada.

Após tal adaptação, a rede familiar torna-se o maior ou um dos maiores apoios encontrados pelo deficiente frente às adversidades experienciadas nos diversos contextos de sua vida. A família é o ambiente mais favorável para a garantia do desenvolvimento e da proteção dos indivíduos que a compõe, mas conforme afirma Sarti (2004, p. 12), a “família pode ser vista como um mundo de relações”, ou seja, para ser considerado membro familiar, não é necessário ter uma ligação de consanguinidade, mas sim estabelecer relações/laços durante sua trajetória de vida.

Cada núcleo familiar possui uma forma de funcionamento específico, caracterizado por meio das relações estabelecidas, por isso, torna-se importante que cada membro do grupo familiar saiba e cumpra o papel para o qual foi designado. Com relação à estrutura e à forma organizacional de uma família que possui membros com algum tipo de deficiência, Barbosa, Balieiro e Pettengill (2012) afirmam que é necessário repensá-las, tendo em vista que o cuidado com a pessoa deficiente pode exigir atuação constante de pelo menos um de seus membros, a depender do tipo de deficiência.

Além da deficiência por si só ter o poder de impor limitações de diversas naturezas, a pessoa com deficiência é também diariamente desrespeitada pela sociedade de uma forma geral, como uso indevido por outras pessoas de uma vaga de estacionamento ou de filas preferenciais, a falta de condições mínimas para sua locomoção e outros. Todos esses desrespeitos sofridos ocorrem mesmo havendo o respaldo de legislações próprias que

visam garantir o direito, mas são infringidos constantemente. Tais fatos mostram a importância de se ter apoio para superar essas limitações, sendo extremamente importante a busca por uma sociedade que tenha cada vez mais características variadas e peculiares, que apresente espaço para todas as pessoas sem distinções. Isso começa por meio de uma educação de excelência que busque trabalhar em vistas na diversidade humana.

A inclusão da pessoa com deficiência na esfera educacional é um dos momentos mais importantes no processo de inserção na sociedade que, para Mantoan (1997), constitui-se da obrigatoriedade do cumprimento de garantia prevista na constituição federal, em que todos, independentemente de suas necessidades, tenham o direito a uma educação de excelência.

Para que a inclusão no âmbito educacional se configure como efetiva, é necessário o auxílio de diversos segmentos, dentre eles, a rede de apoio do estudante com deficiência, que se inicia por meio daquelas pessoas que estão mais próximas, ou seja, a família, que deve ser declarada como o cerne de maior importância ante a sociedade. De posse do exposto, objetivou-se por meio deste artigo, examinar as percepções familiares sobre a trajetória histórica da pessoa deficiente até seu acesso no ensino superior da Universidade Federal de Viçosa, por meio da política de cotas para deficientes.

2- REVISÃO DE LITERATURA

2.1- O papel da rede de apoio familiar da pessoa com deficiência

A família como protagonista do desenvolvimento da pessoa com deficiência é um assunto abordado por diversos autores, tendo como destaque as discussões que abordam a importância da rede familiar e da educação. Torna-se importante destacar que esse protagonismo da família se apresenta como o agente socializador indispensável no desenvolvimento de qualquer indivíduo, proporcionando-lhe as primeiras experiências emocionais e sua inserção na sociedade.

Como destaca André e Barboza (2018), a instituição familiar é a base do indivíduo, e é por meio das relações estabelecidas que se aprende valores morais, culturais e crenças. Seguindo essa linha de raciocínio, Santos e Oliveira (2015) afirmam que a família é a célula fundamental de desenvolvimento e troca de aprendizados, em que ocorrem processos de vitórias e de derrotas, de saúde e doença, de alegria e tristeza.

O ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização do indivíduo (DESSEN; POLONIA, 2007), e é ali que ele recebe dos pais os primeiros estímulos (SILVA, 2010). Vale ressaltar que as famílias vêm sofrendo diversas alterações na sua dinâmica e estrutura,

em especial, em função do capitalismo mundial, o que resulta em mudanças em seu modelo tradicional de organização (BARBERÁ et al., 2007), não descaracterizando a responsabilidade da rede familiar com a pessoa com deficiência.

André e Barboza (2018) afirmam que as organizações familiares não se constituem apenas com base na família “nuclear”, mesmo que esse modelo ainda se apresente muito valorizado, [...] os autores afirmam que na atualidade a família é organizada de diversas formas, como, por exemplo, ela pode ser composta por pessoas de mesmo sexo, por mulheres independentes que decidiram criar os filhos sem a presença do pai, tidas pela sociedade como “mães solteiras”, dentre outras composições (ANDRÉ; BARBOZA, 2018).

Após contato com o primeiro ambiente de desenvolvimento e aprendizagem, a rede familiar, o indivíduo irá deparar-se com ambiente escolar que, para Lazzaretti e Freitas (2016, p. 4), “é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propícios para o desenvolvimento de seus filhos e alunos”. A busca pela compreensão do processo de desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência, desde seu acesso, perpassando pela permanência até a conclusão dos estudos, concentra-se tanto no apoio familiar quanto no contexto institucional e suas conexões mútuas. Dessen e Polonia (2007) afirmam que as instituições de ensino e a família são espaços que proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem, e ambas podem interferir de forma positiva ou negativa na vida da pessoa com deficiência.

Para Silva e Mendes (2008), é papel da família, além de reconhecer as necessidades da pessoa com deficiência, dedicar-se à busca pela promoção de seu desenvolvimento, dentro das suas possibilidades. Com base nessa afirmativa, pode-se inferir que a rede familiar é quem proporciona os mecanismos de suporte à pessoa com deficiência, seja no âmbito emocional ou material, além de exercer um papel decisivo no que tange ao processo de acesso e permanência do indivíduo na esfera educacional.

3- METODOLOGIA

3.1- Caracterização e técnicas de coleta e de análise dos dados da pesquisa

Buscando atingir o objetivo proposto, este trabalho configurou-se como sendo de natureza qualitativa que, segundo González Rey (2002), apresenta uma visão em que o pesquisador e o pesquisado estão em efetiva evolução, levando em conta não apenas o que o sujeito diz, mas o sentido dessa fala. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa compreende-se do ato de adquirir dados descritivos relacionados diretamente ao fato

pesquisado e também por meio de uma maior atenção e ênfase nas perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Segundo Alves (2016), ao escolher trabalhar com métodos de História Oral, não se deve abrir mão de outros métodos, buscando assim um diálogo entre procedimentos diferentes. Sendo assim, esta pesquisa utilizou-se de dois métodos diversificados, sendo eles o de levantamento ou pesquisa bibliográfica e o de História Oral. A realização do levantamento bibliográfico teve como perspectiva fazer uma investigação em material teórico buscando assim “o domínio do estado da arte sobre determinado tema” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p.61).

Já a metodologia da História Oral teve o objetivo de realizar a reconstrução da memória¹⁰ de um membro familiar do estudante deficiente, acerca de sua evolução da vida até o acesso à universidade, buscando assim “ouvir e registrar as vozes dos sujeitos” (ALVES, 2016, p. 3). Segundo Meihy (1996), a História Oral possui três modalidades, sendo elas: história oral de vida, história oral temática e tradição oral, porém realizou-se nesta pesquisa a história oral de vida que, segundo o autor, dá ao entrevistado uma maior autonomia para discorrer da maneira que se sinta mais confortável sobre sua experiência acerca da temática proposta, podendo assim ordenar de acordo com sua vontade a história a ser relatada.

Freitas (2002) afirma que a História Oral permite sua integração com outras fontes, como as escritas, que também foram utilizadas por meio da realização de levantamento bibliográfico que, segundo Oliveira (2007), tem como principal finalidade oportunizar aos pesquisadores o contato direto com documentos e materiais de cunho científico que abordem a temática em estudo.

A técnica de coleta de dados utilizada nesta pesquisa foi a entrevista narrativa, que perspectivou coletar depoimentos acerca da história de vida do estudante deficiente, narrada por seu membro familiar, que retoma o passado e descreve a trajetória de vida do deficiente até sua inserção no ensino superior. Segundo Ravagnoli (2018), a entrevista narrativa é direcionada por uma questão central que encoraja a narração espontânea do entrevistado acerca do tema.

A exploração dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo que, segundo Godoy (1995), sob a perspectiva de Bardin, consiste em um conjunto de procedimentos

¹⁰ Segundo Bosi (1995), a memória pode ser compreendida como um processo que demanda do indivíduo que recorda uma recuperação do que foi vivenciado, desde o passado até o presente momento.

metodológicos que pode ser empregado em todos os tipos de discursos e nos diversos formatos de comunicação. Essa análise foi utilizada nesta pesquisa de forma a possibilitar, por meio das entrevistas (corpus textual) realizadas, apresentar a trajetória de vida do estudante deficiente, sob a perspectiva da sua família. Também foi utilizado o software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que possibilitou a realização da análise da Nuvem de Palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Torna-se importante destacar que, em consequência do cenário mundial vivido na atualidade, em função da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), tornou-se necessária a reestruturação da proposta metodológica desta pesquisa, buscando, assim, a realização remota das entrevistas narrativas.

3.2- Participantes da pesquisa

Esta pesquisa contou com a participação de seis entrevistadas, tendo em vista que apenas essas manifestaram interesse em participar. Como as análises e discussões deste trabalho se basearam em informações coletadas por meio das entrevistas (corpus textual), foi indispensável descrever algumas características dos participantes, conforme Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Descrição dos participantes

Entrevistada	Sexo	Idade	Profissão	Vínculo com o estudante	Tipo de deficiência do estudante
F1	F	58	Professora	Mãe	Física
F2	F	58	Professora	Mãe	Múltipla (Auditiva/Visual)
F3	F	49	Do lar	Mãe	Visual
F4	F	61	Professora	Tia	Auditiva
F5	F	64	Auxiliar de saúde	Mãe	Física
F6	F	57	Do lar	Mãe	Auditiva

Fonte: Baseado em dados das entrevistas, elaborado pela autora.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), com o propósito de resguardar a identidade dos participantes, o pesquisador deve omitir os verdadeiros nomes, usando pseudônimos que podem ser escolhidos pelo entrevistador/pesquisador ou pelos entrevistados/participantes da pesquisa. Dessa forma, foram adotados para a realização desta pesquisa, por sugestão da pesquisadora, os pseudônimos descritos na primeira coluna do Quadro 1.

Como pode ser visualizado na Figura 1, destacaram-se de forma mais evidente as palavras DIFICULDADE, UFV, CONSEGUIR, FAMÍLIA e DEFICIÊNCIA, sendo tais termos utilizados neste estudo como as categorias norteadoras da análise de conteúdo do corpus textual pesquisado (trajetória de vida do estudante deficiente), tendo em vista a necessidade de se entender o significado dessas expressões ante seus contextos. No Quadro 2, abaixo apresentado, estão dispostas as palavras (categorias de análise), bem como os sentidos considerados mais importantes que cada uma traz, de acordo com o conteúdo das entrevistas.

Quadro 2 – As categorias de análise e sua relação com o conteúdo das entrevistas

Ordem de evocação	Categorias	Perspectivas
1º	Dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> ↔ relacionada à locomoção (de ir de um lugar para outro e de conseguir se mover/andar); ↔ relacionada à questão financeira; ↔ de conteúdo básico (ensinos fundamental e/ou médio); ↔ relacionada a falta de suporte no contexto estudantil para com os deficientes visuais e auditivos (não consegue acompanhar a aula por não enxergar e ouvir bem os conteúdos dado em sala de aula); ↔ relacionada a falta de suporte no contexto estudantil para com o deficiente físico (falta de acessibilidade arquitetônica e urbanística no campus e a espaços indispensáveis como a sala de aula e restaurante universitário); ↔ relacionada à comunicação.
2º	UFV	<ul style="list-style-type: none"> ↔ sentimentos como de vitória, alegria, conquista, apreensão etc; ↔ questões de meio de transporte interno na instituição; ↔ independência acadêmica da pessoa com deficiência; ↔ possibilidade de disciplinas não presenciais para os estudantes com deficiência (EAD).
3º	Conseguir	<ul style="list-style-type: none"> ↔ superação de obstáculos/barreiras impostas pela deficiência; ↔ acesso a serviços de saúde; ↔ apoio para a permanência da pessoa com deficiência no âmbito acadêmico.
4º	Família	<ul style="list-style-type: none"> ↔ como a maior fonte de apoio para o desenvolvimento da pessoa com deficiência; ↔ mudança na rotina frente ao acesso e a permanência do estudante deficiente na esfera da universidade.
5º	Deficiência	<ul style="list-style-type: none"> ↔ estabelecimento de um maior vínculo com o deficiente.

Fonte: Dados retirados das entrevistas, adaptado pela autora.

Foi utilizada as categorias de análise citadas no Quadro 2, na perspectiva de correlacioná-las com o conteúdo das entrevistas, de modo a aprofundar-se nas discussões visando ressaltar o ponto de vista do membro familiar acerca da temática abordada.

4.2- A análise de conteúdo das entrevistas de acordo com as categorias de análise

As análises de conteúdo das entrevistas foram apresentadas em consonância com as categorias mais evocadas na análise da nuvem de palavras realizada pelo software IRaMuTeQ. São elas: Dificuldade, UFV, Conseguir, Família e Deficiência.

4.2.1- As Dificuldades

O percurso histórico de vida da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo “foi assinalado por uma fase inicial de eliminação e de exclusão, deixando à margem da sociedade esse segmento” (PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 177), o que culminou num processo de inclusão permeado de percalços, tanto para a esfera familiar quanto para o âmbito social.

Pode-se observar que a palavra dificuldade, citada ao longo das entrevistas realizadas, trouxe significados diversificados, de acordo com a ótica do membro de cada rede de apoio familiar, conforme apontado no Quadro 2 e relatado abaixo.

Locomoção

[...] aí eu vim para cá, eles vieram comigo aqui umas 3 vezes para procurar casa, a minha irmã veio comigo aqui me trazer para procurar casa, aí com muita dificuldade, um dia nós achamos uma casa [...] eu deixei claro na imobiliária que eu queria uma casa, que eu precisava de uma casa onde tivesse ponto de ônibus perto e a gente não conseguia encontrar, a gente achava a casa só no morro aonde não tinha condição dele subir o morro e descer para pegar o ônibus (F5);

[...] e ele tem dificuldade para andar, ele chega atrasado nos prédios onde ele tem que ir, então eu acho que dentro da UFV devia ter transporte para uns casos desses (F5);

[...] tem as amigas dela que ajuda, mas ainda tem uma certa dificuldade, ainda para essa locomoção de ficar dependendo de alguém para ficar carregando a Alice de um lugar para o outro como ela não tem cadeira motorizada não tem como ela ir sozinha (F1);

[...] e tem também a questão de locomoção que é uma coisa que atrapalha, e que poderia ser mais fácil, de fácil acesso [...] esse ano nós iríamos saber melhor porque tinha uma proposta de ser sanado um pouco dessas dificuldades (F1);

[...] quando foi com 3 anos de idade ele ainda não andava aí eu já tinha perdido minhas esperanças, achava que ele não ia andar mais, então [...] o médico fez a cirurgia no tendão e ele ficou com a perna engessada, com as duas pernas engessadas até na cintura ficou engessado um mês e com muita dificuldade, mas ele era uma criança muito alegre (F5);

Eu não tenho vontade de sair de casa sem ele, e ele pela dificuldade que ele tem ele não sai, ele não tem amizade, ele não sai igual jovens da idade dele, só fica dentro de casa, só fica no computador, eu que tenho que sair para resolver tudo, então a gente leva a vida assim (F5);

Financeiro

[...] as principais dificuldades que a gente tem e que a gente vive no dia a dia é a questão do transporte mesmo e questões financeiras porque é só o meu salário para nos manter e ele não tem ajuda nenhuma e para se manter aqui em Viçosa é difícil [...] a principal dificuldade é essa, é a dificuldade financeira, tem dia que a gente tem que pagar um meio de transporte (táxi/livre) para levar ele para a UFV [...] para ele não chegar atrasado na UFV, às vezes lá ele tem que pegar um meio de transporte para vir embora pra casa porque ficar tarde e não aparece ônibus, então essas são as dificuldades maior que a gente tem (F5);

A maior dificuldade encontrada hoje é a financeira, porque ela sempre foi assistida por especialistas do SUS e se eu tivesse condição eu já teria procurado fazer todo o acompanhamento dela particular, para ter certeza se essa perda auditiva é irreversível (F4);

As questões financeiras são mais complicadas, porque pelo que eu trabalho e pelo que se ganha, pelo que se arrecada não vou dizer que agora nós passamos muita dificuldade, mas nós já passamos no início em Viçosa (F1);

Conteúdo (ensinos fundamental e/ou médio)

[...] devido esses transtornos que ele tem, essas dificuldades que ele tem [...] ele não tinha assim, um preparo porque a escola pública é uma escola muito fraca ele não tinha conhecimento de matemática, a matemática dele era fraquíssima e ele começou e não conseguiu acompanhar turma e ele entrou em depressão e teve que trancar a matrícula por um período e fazer acompanhamento com psiquiatra e psicólogo (F5);

Ele sempre precisou de ajuda na escola pois não dava conta de acompanhar as atividades e tinha dificuldades porque não enxergava o quadro muito bem, ele sempre trazia quase tudo para fazer em casa e eu ajudava ele (F3);

Falta de suporte estudantil para com os deficientes visuais e auditivos

Mas graças a Deus, apesar de toda dificuldade, ela está conseguindo levar o curso a diante. a gente percebe que ela já está tendo um grande apoio, só que no contexto atual, ela está tendo dificuldade para assistir as vídeo aulas, seria bom, não só pra ela, mas pra todas as pessoas estudantes, portadoras de deficiência auditiva, legendas nas vídeo aulas, principalmente nas aulas daqueles professores que tem um timbre de voz mais baixo (F4);

Como já falei, o meu filho sempre foi muito independente, então a família não o apoiou da devida maneira na sua vida estudantil, acho que porque ele é muito independente, sempre foi, então achava que não precisava de tanta ajuda, mas deveríamos ter nos atentados mais nas suas dificuldades na vida estudantil [...], mas já vi que ele tem algumas dificuldades no conteúdo em sala de aula, então a minha sugestão para reduzir essa dificuldade que falei, é ele ter um apoio maior em relação aos conteúdos ministrados, que sejam adaptados de acordo com as dificuldades (F6);

Falta de suporte estudantil para com os deficientes físicos

[...] ele tem a carteirinha para alimentar no restaurante da UFV, mas ele não consegue porque a fila é muito grande, porque é muito cheio dentro do restaurante e ele tem dificuldade até para servir um prato de comida (F5);

Comunicação

Na família a maior dificuldade que temos é a comunicação, pois a deficiência auditiva atrapalha muito (F2).

Nos trechos acima, pode-se perceber que as dificuldades narradas acerca da trajetória histórica da pessoa com deficiência estão relacionadas às questões de locomoção,

financeira, de aprendizado de conteúdo do ensino fundamental e/ou médio, de apoio específico às deficiências auditiva e visual no âmbito acadêmico relacionado à forma como os conteúdos são ministrados, falta de apoio ao deficiente físico no âmbito da acessibilidade arquitetônica e urbanística e de comunicação. Essas dificuldades podem ser dirimidas se houver um esforço coletivo que envolva além da pessoa deficiente, a família e a instituição, uma vez que a família tem o papel de oferecer os aportes afetivos e materiais necessários para o desenvolvimento e bem estar de seus membros, e a escola o acesso à socialização e a uma arena que pode proporcionar conflitos, esperanças, limites, dificuldades e possibilidades sociais (BARBERÁ et al., 2007).

Os trechos das entrevistas abordam as dificuldades de locomoção em duas vertentes diferentes, sendo uma ligada às dificuldades que o deficiente possui para andar e outra ligada às dificuldades que eles (os deficientes) vivenciam em relação ao seu deslocamento. As limitações impostas pela deficiência que ocasionam dificuldades de andar estão ligadas nesta pesquisa à deficiência física e apontam que, mesmo com todo apoio da família no que concerne ao deslocamento para a universidade e com uma estrutura urbanística minimamente adequada, como é o caso da UFV. Essas dificuldades são visíveis e criam barreiras, uma vez que elas são inerentes à condição do estudante deficiente.

Já quanto às dificuldades relacionadas ao deslocamento de um local para outro, foi possível verificar que essas dificuldades estão inseridas em dois contextos, sendo o primeiro relacionado ao deslocamento do estudante de sua residência para a universidade, ou seja, essa dificuldade está diretamente ligada à falta de recursos financeiros da família para aquisição de veículo próprio para realização desse deslocamento, conforme ressaltado em um trecho da entrevista da participante F1, o que resulta na necessidade de se usar o transporte coletivo, nos casos em que a família tem condições de pagar por esse serviço, ou no esforço acentuado do estudante para realização desse deslocamento, a pé.

Num segundo momento, o deslocamento do estudante deficiente está relacionado ao âmbito acadêmico, isto é, aquele que ocorre dentro do campus universitário, de um prédio para outro. Essa dificuldade foi destacada pelas entrevistadas F1 e F5 em suas falas, mostrando esse tem se tornado uma barreira para os estudantes, principalmente para aqueles que possuem deficiência física. A universidade não oferece nenhum tipo de auxílio para os estudantes no âmbito do transporte (interno ou externo), embora essa ajuda seja muito almejada pelos deficientes, segundo relatos familiares.

A dificuldade financeira está inserida no contexto da maioria das famílias brasileiras e, segundo Miotto (1997), pode se expressar por meio de diversas situações

vivenciadas, visto que, as famílias não encontram alternativas que assegurem as necessidades mínimas de seu grupo. As dificuldades financeiras expressas nas falas das entrevistadas F1, F4 e F5 remetem-se às dificuldades de manutenção das questões básicas de uma família, tais como: aluguel, transporte, moradia e alimentação, assim como a impossibilidade de se ter um tratamento de saúde de melhor qualidade para a pessoa com deficiência. Outra questão ressaltada pelas entrevistadas está relacionada à baixa renda da família, que perpassa, dentre outras questões, pela questão de gênero, uma vez que todas as pessoas entrevistadas são do sexo feminino. Segundo Araújo e Mourão (2007), esse tipo de dificuldade vivenciado pelas mulheres é, muitas das vezes, uma discriminação velada e que se apresenta de forma diversificada, tais como diferença de remuneração para função similar à desempenhada por homens, a diferença no acesso e na manutenção no emprego, a diferença de oportunidades de crescimento e formação profissional, dentre outras.

Percebe-se que os conteúdos abordados no ensino fundamental e/ou médio também geram dificuldades aos estudantes de graduação, sendo esses deficientes ou não. Essas dificuldades são um dos motivos que levam esses estudantes ao processo de evadir-se do ensino superior, assim como de qualquer outro nível de ensino (FERNANDES; SANTOS, 2016). Porém, essas dificuldades de aprendizagem no âmbito do ensino fundamental e/ou médio acentuam-se quando se trata de pessoas que possuem deficiência, pois os investimentos governamentais são muito menores do que o necessário para a educação especial, seja no âmbito estrutural das escolas ou no âmbito pedagógico, o que afeta o ensino e a aprendizagem desse público, conforme relatado pelas entrevistadas F3 e F5. Segundo Braga (2012), as dificuldades encontradas no contexto escolar vão desde estruturas físicas ruins até a falta de formação de professores para lidar com pessoas com necessidades especiais nas escolas comuns.

Sabe-se que existem também aquelas dificuldades de aprendizagem dos conteúdos no âmbito do ensino superior que, muitas das vezes, estão relacionadas com aos recursos utilizados pelos professores para abordar os conteúdos. Pode-se observar que tais dificuldades foram relatadas pelas entrevistadas F3, F4 e F6, membros familiares de estudantes com deficiências auditiva, visual e múltipla (auditiva/visual), o que nos leva a inferir que tais tipologias de deficiência, no âmbito educacional, carecem de formas diferenciadas de ensino, em que poderia ocorrer a utilização de diversificados recursos de comunicação, buscando assim permitir a efetiva inclusão do deficiente, sem que houvesse prejuízo de aprendizagem para os demais alunos. Nesta perspectiva, Sadalla et al. (2018)

afirmam que “as práticas escolares inclusivas não implicam em um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim, um ensino diferente para todos” (SADALLA et al. 2018, p. 33).

A Universidade Federal de Viçosa possui, dentre seus diversos setores, a Unidade de Políticas Inclusivas (UPI) que visa ofertar de forma mais imediata apoio aos estudantes com algum tipo de deficiência. Esse apoio se dá por meio do oferecimento de recursos diversos, como provas ampliadas, intérprete de LIBRAS, textos em braille, dentre outros, na perspectiva de que a instituição forneça a seus estudantes deficientes a possibilidade de uma inclusão mais equânime. Com relação ao suporte imediato realizado pela Unidade de Políticas Inclusivas (UPI), Bolívar (2005) afirma que tal situação ocorre quando há necessidade de uma distribuição desproporcional dos meios, buscando beneficiar os mais desprotegidos, inserindo de maneira imediata a questão da justiça social.

O amparo no processo de superação das barreiras urbanísticas e arquitetônicas tende a trazer mais autonomia, ou seja, acessibilidade para todos os estudantes deficientes, independentemente da tipologia da mesma. A “acessibilidade”, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da norma NRB 9050, do ano de 2004, pode ser entendida como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p. 2). Nas entrevistas, foram observados relatos sobre as dificuldades existentes em relação à locomoção dos estudantes com deficiência física que, muitas vezes, ocorrem por falta de estruturas adequadas para atenderem à necessidade de locomoção do deficiente, sendo essa uma necessidade elementar que gera autonomia.

Nesse contexto, a entrevistada F5 apontou que, além das dificuldades de se locomover, seu filho enfrenta uma barreira arquitetônica que o limita de forma a não conseguir alimentar-se no Restaurante Universitário, uma vez que o horário de alimentação para todos os estudantes é concomitante, o que leva o espaço físico do Restaurante Universitário a ficar muito cheio, não tendo condições dele locomover-se para se servir.

Em todos os âmbitos da vida do ser humano, a comunicação é fundamental, pois é através dela que se torna viável saber o que se passa com determinado indivíduo, buscando assim poder auxiliar no necessário. Essa comunicação inicia-se no primeiro grupo social em que o indivíduo é inserido, ou seja, na esfera familiar que, segundo Lasch (1991), é a principal fonte de socialização, que tem por objetivo ensinar os padrões e normas apropriados ao indivíduo na perspectiva de que ele as reproduza em suas relações sociais.

A entrevistada F2 que é a mãe do estudante deficiente relatou que, de uma forma geral, a família possui muita dificuldade no processo de comunicação com o deficiente, pois ele possui deficiência auditiva e visual (deficiência múltipla). Tal fato aponta que a falta de comunicação se torna mais uma barreira a ser enfrentada pelo deficiente, tendo em vista que muitas vezes esses “ruídos” que ocorrem na comunicação interferem significativamente no apoio da família ao deficiente.

4.2.2- A Universidade Federal de Viçosa (UFV)

A palavra UFV foi a segunda mais evocada nas entrevistas realizadas e tem várias questões tais como: sentimentos de vitória, alegria, conquista, apreensão dentre outros, com a inserção do deficiente no ensino superior, o fornecimento de meio de transporte para os deficientes dentro do campus universitário, a possibilidade de independência acadêmica que a instituição ajuda a promover e a sugestão de oferecimento de disciplinas não presenciais, na modalidade EAD para estudantes deficientes, vinculadas a ela. Abaixo pode-se verificar as falas das entrevistadas e o contexto em que cada uma está inserida.

Sentimentos

Quanto a entrada numa universidade, a entrada dela na UFV a gente sabe que é uma vitória, é um agradecimento que tem que se fazer a Deus (F1);

Quando ele foi para UFV foi uma emoção muito grande eu não esperava que ele iria tão longe, demorei uma semana para acreditar que ele estava na UFV (F3);

O ingresso dela na UFV foi motivo de muita alegria, mas também de muita apreensão, com medo dela não conseguir acompanhar (F4);

Ver ele entrar na UFV foi uma conquista para toda família, foi motivo de muita alegria (F6);

Transporte dentro da instituição

[...] esse ano (2020) [...] tinha uma proposta de ser sanado um pouco dessas dificuldades, aí nós saberíamos direito se iria funcionar como estava previsto (F1);

As sugestões que eu tenho para ajudar nesse processo é que o transporte dentro da UFV pelo menos por ser distante um local do outro, e ele tem dificuldade para andar, ele chega atrasado nos prédios onde ele tem que ir, então eu acho que dentro da UFV devia ter transporte para uns casos desses, para ele não atrasar de uma aula para outra (F5);

Independência

[...] a entrada dele na UFV mudou a minha forma de ver o meu filho, pois ele está mais independente porque agora ele não depende de mim para ajudar nas questões escolares nem para ir até a UFV (F3);

Ensino EAD

Nesse período agora de COVID que eles estão tendo que fazer as aulas da UFV remotas, foi um período muito bom para ele, porque ele fica acomodado em casa, no computador dele, ele tem horário para ele poder estudar, [...] ele não tem que está andando de um lugar para o outro para poder conseguir acompanhar a turma, então ele foi muito bem, ele se sobressaiu, ele foi aprovado nas matérias que ele fez, foi muito bom para ele, até uma sugestão que quero dar é que devia ter na UFV, é que eles deviam fazer para esses deficientes, principalmente deficientes físicos, umas aulas que fossem online porque é muito mais fácil. A UFV devia de colocar assim, um curso online para ser optativo, a pessoa que quiser faz de casa, quem não tiver dificuldade aí pode ir na UFV normalmente (F5).

Segundo Mascarenhas e Roazzi (2015), o êxito e a evolução pessoal do indivíduo, em sentido abrangente, é muito instigado pelas relações familiares, o que acaba refletindo nos sentimentos vivenciados pelos mesmos com a inserção do deficiente no ensino superior, conforme relatos das entrevistadas F1, F3, F4 e F6. Dentre os sentimentos vivenciados, estão os de vitória, gratidão, alegria, conquista e também apreensão.

Os sentimentos bons vivenciados pela família apontaram para o quanto o grupo familiar do estudante deficiente está envolvido no processo de apoio e na busca pela realização de seus sonhos e, em particular, no âmbito educacional. Nogueira (2010) afirma que o êxito de muitos estudantes nas universidades é fruto da presença da família.

Já o sentimento de apreensão, citado pela entrevistada F4, conduz a uma reflexão acerca das barreiras que os estudantes deficientes vivenciam dentro do contexto institucional e a insegurança que esse fato gera na família, uma vez que a falta de adequações metodológicas, tecnológicas, estruturais, dentre outras, podem impactar de forma negativa no desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, psicológico do estudante deficiente. Castro e Piccinini (2004) afirmam que é complicado para o cuidador (família) passar a ver a pessoa com deficiência como sendo independente, pois para ele o deficiente não será capaz de se defender, de aprender ou de se interagir sem o auxílio de alguém.

Durante a realização das entrevistas, foi possível verificar uma inquietação grande por parte das entrevistadas no que se refere à locomoção dos estudantes deficientes, no âmbito na universidade. Acredita-se que isso se dá em função do campus universitário da cidade de Viçosa, Minas Gerais, possuir uma área física total de 2.353,94 ha (UFV, 2021), o que aponta para a necessidade de deslocamentos mais expressivos em determinados casos, para que o estudante deficiente possa acompanhar as diversas atividades a serem desenvolvidas por ele na esfera do ensino, da pesquisa e da extensão, o que se torna, em determinadas deficiências, uma barreira.

As sugestões vistas nas entrevistas são baseadas na proposta de fornecimento, por parte da instituição, de um meio de transporte para os deficientes, dentro do campus universitário, buscando assim dar apoio aos referidos estudantes no contexto do deslocamento. A entrevistada F1 relatou que já existe uma discussão no âmbito da instituição acerca da implementação de um transporte para auxiliar os deficientes que necessitam, mas, tendo em vista que as aulas estão acontecendo de forma remota em função da pandemia do Novo Coronavírus, tais discussões foram suspensas.

Cabe destacar que o fato narrado pela entrevistada F3, no que tange à independência do filho deficiente após inserir-se no ensino superior, ocorre em função de que cada pessoa traz consigo a condição de autonomia e independência, muitas vezes respaldadas por suas atitudes frente às adversidades vivenciadas ou, até mesmo, pela perda por parte da família, da autonomia e importância na vida educacional do estudante, (MASCARENHAS; GUTIERREZ, 2011), que passa a conviver e experienciar situações numa esfera mais abrangente, como a da universidade.

Para alguns pais, a independência de um filho deficiente é vista como resultado de um processo de evolução e amadurecimento tanto da família como para o indivíduo, o que traz ao grupo familiar uma segurança e a certeza de que todo cuidado e ensinamento empreendido à pessoa com deficiência resultou em bons frutos. Já para outros tipos de pais, essa independência é vista como motivo de medo e insegurança, pois a deficiência de um filho tende a fazer com que a família o veja e o trate como incapaz, não acreditando no seu potencial, e a viver em constante insegurança com relação ao futuro do estudante deficiente.

A Universidade Federal de Viçosa, assim como as demais instituições de ensino superior, particulares e públicas em nível nacional e, possivelmente, as de nível internacional, vivenciam desde o início do ano de 2020 uma situação atípica, em função da pandemia mundial do Novo Coronavírus. Tal fato levou as instituições a terem que conduzir o ensino de forma remota, ou seja, a oferta de ensino na modalidade à distância, que “tem como características a separação física entre alunos e professores, com suportes realizados por tutores, permitindo ao aluno desenvolver o aprendizado de forma independente e flexível” (FURTADO et al., 2008, p. 2).

Para a entrevistada F5, seu filho que possui deficiência física se beneficiou dessa modalidade de ensino à distância, pois essa modalidade proporcionou a ele uma forma mais igualitária de realização de todas as atividades de sua rotina, que envolve desde questões acadêmicas, como aulas até questões de necessidade básica, como alimentação.

Furtado et al. (2008) destaca que o ensino à distância é considerado para os estudantes sem deficiência como sendo de extrema utilidade e para os com deficiência, tornou-se um instrumento importante no processo de evolução e alcance do aprendizado.

4.2.3- O Ato de conseguir

Segundo Aurélio (2002), a etimologia da palavra conseguir baseia-se em tentar obter algo com esforço ou habilidade; alcançar um objetivo com sucesso; e ter capacidade para realizar algo. A ocorrência de repetição da palavra “conseguir” e de suas derivações nas entrevistas foi relativamente expressiva e conforme citado acima encaixam-se em contextos diversificados, o que pode ser observado abaixo nos trechos das entrevistas.

Superar obstáculos/barreiras

[...] e ela sempre quis fazer veterinária, ela não aceitava outro curso, ela já conseguiu passar duas vezes em outros cursos e pela terceira vez ela falou que se não fizesse veterinária ela não queria fazer mais nada, foi aí então que devido à criação, graças a Deus pela persistência dela, nós fomos parar em Viçosa porque ela sempre soube o que quis (F1);

O ingresso dela na UFV foi motivo de muita alegria, mas também de muita apreensão, com medo dela não conseguir acompanhar e pelo fato dela ter também outra doença preexistente, que às vezes a deixa com muitas dores, dificultando a sua locomoção (F4);

[...] e eu pedi o pai dele para fazer um em casa, para cortar um bambu e fazer um apoio para ele andar, uns 10 metros de apoio, eu pedi para o pai dele fazer para ele, para ver se ele conseguia andar, e foi aí que ele começou a andar com 3 anos e meio aí a gente continuou com a fisioterapia (F5);

Acesso à serviços de saúde

Durante a infância foram muitas lutas para conseguir os tratamentos a partir de quando reconheci que meu filho começou a ter deficiência (F2);

[...] a gente tinha que sair 2 horas da manhã porque ia junto com os outros pacientes [...] e aí a gente ficava lá até o horário da consulta e a consulta atrasava e quando a gente conseguir consultar já era três ou quatro horas da tarde, aí gente saía de Belo Horizonte umas cinco horas da tarde e chegava em casa umas 2 horas da manhã (F5);

As vezes acontecia de o meio de transporte quebrar e eu tinha que pegar um meio de transporte particular e ir para Belo Horizonte para não perder a consulta, porque a consulta era muito difícil de conseguir marcar, a gente marcava consulta com 6 meses de antecedência (F5);

Apoio à permanência nos estudos

Ele sempre precisou de ajuda na escola pois não dava conta de acompanhar as atividades [...] até o quinto ano eu consegui ajudar, depois eu tive que buscar ajuda, pois eu não conseguia mais auxiliar no conteúdo das matérias (F3);

Ele começou na UFV e foi muito difícil, ele não tinha assim, um preparo porque a escola pública é uma escola muito fraca [...] e ele começou e não conseguiu acompanhar turma e ele entrou em depressão e ele teve que trancar a matrícula

por um período e fazer acompanhamento com psiquiatra e psicólogo, e com o tempo ele foi superando essas questões psicológicas e ele hoje está bem (F5).

O ato de conseguir superar um obstáculo/barreira é de extrema importância e de grande satisfação para todos os seres humanos, mas, em especial para a pessoa com deficiência que sofre em seu cotidiano com estigmas e descasos que, muitas vezes, ocorrem de forma velada ou, até mesmo, de forma aparente. Guerra et al. (2015, p. 463) afirmam que “é no enfrentamento das dificuldades que as pessoas produzem um saber construtivo, formulando mecanismos de superação”. Pode-se observar nos relatos das entrevistadas F1, F4 e F5, que seus familiares deficientes (os estudantes) conseguiram, em momentos distintos da vida, superarem adversidades distintas. Eles enfrentaram obstáculos como, dificuldade para andar e outras impostas pelas suas enfermidades para conseguirem “entrar” no curso que desejavam. Com isso, estão firmes no propósito de concluir com êxito mais uma etapa de suas vidas e conseguir o tão sonhado diploma de graduação.

O acesso aos serviços de saúde está disposto no Art. 196 da Constituição Federal de 1988, como direito de todos os cidadãos e como dever do Estado, mas, mesmo com tal garantia declarada em Constituição, ela nem sempre se materializa em serviços de acesso fácil. Segundo Castro et al. (2011), as pessoas que possuem deficiência necessitam utilizar com mais frequência os serviços de saúde, em função de estarem mais expostos a comorbidades ligadas à sua deficiência, buscando assim preservar de uma forma maior sua integridade.

As entrevistadas F2 e F5 relatam em suas falas o quanto foi árduo conseguir realizar o tratamento de saúde de seus filhos deficientes e, dentre as ideias centrais de seus discursos, estão as dificuldades de deslocamento, de meio de locomoção e de tempo de espera por atendimento. Com relação às dificuldades para se conseguir realizar o deslocamento até o serviço de saúde para realizar o tratamento, Travassos e Martins (2004) destacam que a acessibilidade geográfica pode reduzir ou aumentar as dificuldades de acesso aos serviços de saúde, tendo em vista que quanto maior for a distância a ser percorrida até o local do tratamento, mais difícil é a realização do mesmo.

Com relação ao meio de locomoção para realização de consultas, a entrevistada F5 ressaltou em sua entrevista que utilizava transporte da prefeitura para levar seu filho às consultas em Belo Horizonte, mas que as essas eram marcadas seis meses antes e que ocorria de não conseguir o referido transporte, tendo que contratar um serviço particular para leva-los. Araújo et al. (2006) destacam a relevância da questão do transporte no

contexto familiar, pois tais tipos de gasto podem se tornar uma barreira para o acesso ao serviço de saúde, uma vez que a família pode não ter como arcar com o transporte para tais deslocamentos.

Ainda no contexto de se conseguir acesso aos serviços de saúde, o ato da consulta foi citado pela entrevistada F5 e relacionado ao tempo de espera, que pode ser visto como um obstáculo nos atendimentos ambulatoriais, uma vez que as pessoas com algum tipo de deficiência podem ter exigências especiais de alimentação, descanso, higiene, etc (CASTRO et al., 2011).

A última discussão dentro da abrangência da palavra conseguir está relacionada ao apoio ofertado pela família ao estudante na busca pela sua permanência no contexto educacional. Dessen e Polonia (2007) afirmam que a estrutura familiar impacta significativamente na permanência do indivíduo no âmbito educacional, tendo potencial para distanciar ou aproximar o indivíduo da evasão e da retenção escolar. As entrevistadas F3 e F5 destacam que para conseguir apoiar e manter os filhos deficientes na esfera educacional, elas tiveram que conseguir tratamento psicológico para superação de questões correlacionadas à deficiência e também tiveram que auxiliá-los na aprendizagem dos conteúdos dados em sala o que, para Dessen e Polonia (2007), é uma estratégia que possibilita a família acompanhar as atividades desenvolvidas e que dá vantagens tanto para a escola quanto para a família.

4.2.4- A família

A família está presente em todas as sociedades e apresenta-se como sendo a origem nas esferas sociais em que o indivíduo interage, que somada a outras, perspectivam garantir o bem estar de seus membros e da comunidade em geral. Segundo Wagner et al. (1999) é na esfera da família que o indivíduo assimila como gerenciar e solucionar as divergências, a controlar seus sentimentos, a comunicar-se, a enfrentar as dificuldades e reconhecer e aceitar as pluralidades. Tais aprendizados no âmbito familiar se reproduzem em outras esferas, dentre elas na esfera educacional.

De acordo com o conteúdo das entrevistas realizadas, foi possível perceber que a família dos estudantes deficientes é considerada a maior fonte de apoio para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, sempre procurando se adequar às mudanças necessárias, para apoiar o acesso e a permanência do estudante deficiente na universidade. Tais fatos podem ser observados nos trechos das entrevistas descritos abaixo:

Fonte de apoio

Então como eu te disse, a família sempre esteve ligada, sempre teve muito ligada nela. Eu tenho muitos irmãos, nós somos família grande de muitos irmãos e muitos sobrinhos, então ela sempre foi rodeada de muito carinho (F1);

[...] e a família sempre deu total apoio, é o que eu te falei, ela sempre foi tratada como uma criança normal, tentamos dar tudo que uma criança normal pode ter, demos asas onde poderíamos deixar voar e foi isso, e é isso né! (F1);

[...] então quando ele viu o resultado que ele tinha passado, que ele falou com as pessoas que tinha passado na UFV no curso que ele queria, a família toda comemorou com ele (F5);

[...] acho que ele já te falou que a minha família e a família do pai dele também [...] a gente teve muito apoio [...] a gente teve apoio demais deles para poder conseguir vencer (F5);

Eu não tive muitas dificuldades em criar ele porque apesar da deficiência, ele sempre foi muito independente e a família sempre apoiou (F6);

Mudança na rotina familiar

[...] foi aí então que devido à criação, graças a Deus pela persistência dela, nós fomos parar em Viçosa porque ela sempre soube o que quis, então foi isso e a família sempre dando apoio moral né! (F1);

Claro que teve muita mudança na nossa vida, nós tivemos que sair de Muriaé, sair do convívio da família, só nós duas saímos e fomos para a cidade universitária (F1);

[...] por ter que trabalhar e estudar, ele decidiu morar sozinho porque seria mais fácil, então não teve mudança na rotina da família a não ser a saída dele de casa (F6).

As entrevistas realizadas mostraram que as famílias dos estudantes deficientes se apresentaram, ao longo de suas vidas, como sendo uma fonte de apoio, em que eles encontraram e encontram aconchego, afeto, tratamento equânime, responsabilidade no cuidado, dentre outros. Entretanto, de acordo com Buscaglia (2006), nem todas as famílias e as experiências relacionadas a ela é assim tão boa e produtiva, como relatado nas entrevistas pois, segundo o autor, elas podem ser traumáticas ou até mesmo desastrosas em determinados casos, uma vez que “as opiniões diferem no que se refere à eficácia e valor da família como um sistema social” (BUSCAGLIA, 2006, p. 77).

Na entrevista, a participante F1 relatou que sua filha possui uma deficiência física e que sempre contou com o apoio de sua família para criá-la. Relatou também que no âmbito familiar ela sempre foi tratada com muito carinho, mas que o fato de possuir uma deficiência não fez com que a família a tratasse de forma ‘especial’, sendo a mesma “tratada como uma criança normal” (F1), fato esse que corrobora com o modelo social, contrariando o modelo médico da deficiência que, desde sempre, contribuiu para que os deficientes fossem vistos como doentes, reconhecendo-os como pessoas desamparadas,

sem iniciativas, dependentes de cuidados e como pessoas não aptas ao trabalho e às atividades rotineiras, ou seja, considerando-os como inválidos (STIL, 1990, p.30; apud SASSAKI, 2002).

Já no modelo social da deficiência, pode-se verificar que:

as dificuldades estão mais voltadas para a sociedade, pois é ela que cria mais problemas para essas pessoas com necessidades quando não possibilita mudanças, incapacitando ou colocando em desvantagem esses indivíduos com relação aos outros tido como normais. É de responsabilidade de a sociedade extinguir as barreiras manifestadas de diversos tipos como atitudes e comportamentos discriminatório, barreiras físicas, para que assim as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso a igualdade de serviços como também a lugares e informações necessárias que possibilitem ao seu bom desenvolvimento pessoal, físico, educacional e profissional (SILVA; DAMASIO; SANTANA, 2018, p. 8).

Como pode ser observado, o modelo social discursa de forma a mostrar que são as atitudes da sociedade que precisam ser alteradas para uma real aceitação das diferenças sem que haja segregação e, considerando que a família é a base da sociedade, torna-se necessário que nesse ambiente inicie-se esse processo de real aceitação.

Com relação à mudança na rotina familiar em função da inserção da pessoa deficiente no âmbito da universidade, os trechos acima apresentam duas situações diferentes para um mesmo contexto, pois a entrevistada F1 relata que teve que mudar toda a rotina familiar e até mesmo mudar de cidade para que a filha deficiente pudesse estudar, enquanto a entrevistada F6 relatou que não houve grandes mudanças na rotina de sua família com a entrada do filho na universidade, uma vez que ele é muito independente e decidiu morar sozinho na cidade de Viçosa para estudar e trabalhar.

Diante das afirmativas das entrevistadas, pode-se inferir que o que separa esses dois contextos familiares distintos é o tipo de deficiência que os filhos apresentam, pois no caso da entrevistada F1, sua filha depende de cadeiras de rodas para se locomover, pois não possui os membros inferiores, o que a limita na realização de determinadas atividades, resultando na necessidade de maior apoio familiar. Já a entrevistada F6 possui um filho que apresenta deficiência auditiva que, com a utilização de dispositivo eletrônico (aparelho auditivo) pode levar uma vida normal e independente.

4.2.5- A deficiência

Nas entrevistas, a deficiência foi tratada de forma a abordar alguns contextos, dentre eles a relação de estabelecimento de um maior vínculo entre a entrevistada e a pessoa com deficiência e detalhes das tipologias de deficiência, conforme exposto abaixo.

Estabelecimento de um maior vínculo com o deficiente

[...] nos momentos que podíamos estar juntas sempre estivemos juntas e sempre resolvemos juntas as questões de escola, eu estava sempre presente quando ela precisava [...] sempre tivemos bem próximas então eu sempre fui, digamos assim, aventureira e ela sempre estava comigo nas minhas aventuras (F1);

[...], mas a gente está sempre junto, eu estou sempre aqui com ele. Eu não tenho vontade de sair de casa sem ele [...] por ele ser o oposto do outro filho a gente conversa mais, eu tenho mais liberdade de falar com ele, ele fala coisas comigo que o outro filho não se abre (F5);

Ele e eu temos um laço maior de afetividade, isso talvez tenha acontecido por ele ter essa deficiência auditiva e aí eu tentei ser mais próxima dele durante a vida (F6);

Com relação ao estabelecimento dos vínculos e sua intensidade entre os entrevistados e o estudante deficiente (filho), pôde ser observado que, com exceção da entrevistada F4, que não é mãe biológica da pessoa com deficiência, as demais entrevistadas, que não citaram um vínculo com maior intensidade com o deficiente (F2 e F3), possuem outro membro familiar (filho) com algum tipo de deficiência e que necessita de cuidados, o que nos leva a inferir que, nos casos em que os vínculos estabelecidos apresentaram-se mais intensos (F1, F5 e F6), estes estão diretamente relacionados com o fato de que naquela composição familiar não há outro membro deficiente, o que faz com que a mãe se dedique de forma acentuada ao cuidado desse filho deficiente. Segundo Sinason (1993) essa realidade produz divergências e situações adversas que, em geral, recai sobre as mães, uma vez que elas se transformam no apoio principal do lar no que se refere às questões de dever, obrigação e zelo.

Miltiades e Pruchno (2001) salientaram que, mesmo depois que os filhos deficientes ficam adultos, as mães ainda permanecem vivenciando situações de responsabilidade e cuidado com eles, o que as fazem assumir um papel vitalício de zeladora, mas a deficiência nem sempre exige esse tipo de assistência vitalícia, cabendo aos membros da família, de acordo com as relações estabelecidas, definir os limites desse cuidado, permitindo assim que a pessoa com deficiência torne-se um cidadão que tenha a capacidade de exercer seu papel, exigir seus direitos e cumprir seus deveres perante a sociedade.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão da pessoa com deficiência é um combate vivenciado cotidianamente, que consiste no envolvimento da família e a sociedade, na perspectiva de lutar pelos reais direitos dessa inclusão. A família, como principal apoio do deficiente, é responsável por proporcionar as possibilidades de acesso e permanência desse indivíduo nas diferentes esferas da sociedade; dentre elas no âmbito educacional, uma vez que o processo de educação de um indivíduo, seja ele deficiente ou não, é capaz de mudar a sua realidade.

Assim sendo, buscou-se examinar, por meio dos relatos da história oral de vida, as percepções das famílias sobre a trajetória de vida de seus membros familiares deficientes, estudantes integrantes do ensino universitário, considerando a realidade vivenciada pela família no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, desde seu nascimento ou desde que tenha adquirido a deficiência até o presente momento, com ênfase no apoio dado para o acesso e a permanência do estudante deficiente no ensino superior.

De um modo geral, os resultados indicaram cinco categorias de análise que perpassam por essa trajetória, sendo elas: dificuldades, UFV, conseguir, família e deficiência. Foi possível verificar diversos desafios e dificuldades enfrentados pela família na perspectiva de garantir que a pessoa com deficiência tivesse seus direitos assegurados, dentre eles o de tratamentos médicos para uma melhor qualidade de vida e de inserção no âmbito educacional. Nesse âmbito, foi determinante o quanto a família influenciou e influencia positivamente o deficiente em seu processo de inserção na universidade e o quanto o grupo familiar, aqui neste trabalho representado pelas entrevistadas, apoiam o estudante em sua permanência no ensino superior, bem como nas demais esferas da vida. Foi possível perceber também que as dificuldades estão na dependência do tipo de deficiência, sendo que as mais vivenciadas pela família para manutenção do deficiente na universidade estão associadas às questões de transporte, ou seja, de deslocamento de um setor para outro, além das questões financeiras, uma vez que determinadas deficiências exigem gastos expressivos que a família nem sempre consegue suprir. A rede familiar se remete à UFV, expressando um sentimento de vitória, alegria e conquista, por haver proporcionado ao familiar uma possibilidade de crescimento e de independência.

Torna-se importante ressaltar que os desafios enfrentados pela família em relação às dificuldades/barreiras presentes no cotidiano da pessoa deficiente no âmbito do ensino superior é uma temática muito vasta, fazendo com que seja necessário o aprofundamento

dos debates, na busca por maior compreensão das intervenções necessárias, de modo a contribuir para a qualidade de vida e a evolução do deficiente na sociedade.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 105. 2004.

ALVES, M. C. S. O. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. In: **IV Semana de História do Pontal e III Encontro de Ensino de História**, Ituiutaba – MG, p. 1-9, 2016. Disponível em: <http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/mariacristinasantosdeoliveiraalves.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ANDRÉ, E. L., BARBOZA, R. J. A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral de Garça – FAEF. Ano XVII, n. 30, 2018.

ARAÚJO, A. R.; MOURÃO, T. F. (Orgs.). **Trabalho de mulher: mitos, riscos e transformações**. São Paulo: LTr, 2007.

ARAÚJO, S. S. C.; FREIRE, D. B. L.; PADILHA, D. M. P.; BALDISSEROTTO, J. Suporte social, promoção de saúde e saúde bucal na população idosa no Brasil. **Interface**, Botucatu, vol. 10 n. 19, p. 203-216, 2006.

AURÉLIO, **Minidicionário da língua portuguesa**. 4a edição revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BARBERÁ, A.; CARNEIRO, G. S.; OLIVEIRA, H. S. M.; GARCIA, L. O.; QUEIROZ, M. M. A. **A Centralidade da família na articulação das políticas sociais: Assistência Social, Saúde e Educação**. 2007, 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social), Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, Presidente Prudente/SP, 2007.

BARBOSA, M. A. M.; BALIEIRO, M. M. F. G.; PETTENGILL, M. A. M. Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. **Texto contexto - Enferm.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 194-199, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.

BOSI, E. **Memória e Sociedade** – lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRAGA, S. M. R. Educação Especial: As Dificuldades Encontradas no Ambiente Escolar para a Inclusão. **Só Pedagogia**. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2012. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/asdificuldadesdainclusao/?pagina=0>>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CASTRO, S. S.; LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; CESAR, C. L. G. Acessibilidade aos serviços de saúde por pessoas com deficiência. **Rev Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n.1, p. 99-105, 2011.

CASTRO, E. K.; PICCININI, C. A. A experiência da maternidade de mães de crianças com e sem doença crônica no segundo ano de vida. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, 89-99, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100011>>. Acessado em: 03 fev. 2021.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Ribeirão Preto: **Paidéia**. Vol. 17. n. 36, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERNANDES, J. S.; SANTOS, C. S. **Um Passeio na literatura sobre evasão e ações afirmativas no ensino superior**. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/um-passeio-na-literatura-sobre-evasao-e-acoes-afirmativas-no-ensino-superior-0>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, p. 193-206, 2009.

FREITAS, S. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas; I.O.E., 143 p., 2002.

FURTADO, F. M.; IRINEU, F. R.; NETO, P. A. S.; LUZ, M. S. O ensino à distância para portadores de necessidades especiais. **In: XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação**. Universidade do Vale do Paraíba, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUERRA, C. S.; DIAS, M. D.; FILHA, M. O. F.; ANDRADE, F. B.; REICHERT, A. P. S.; ARAÚJO, V. S. Do sonho a realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 459-466, 2015.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração**: a família: santuário ou instituição sitiada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LAZZARETTI, B.; FREITAS, A. S. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. **Caderno Intersaberes**, vol. 5, n. 6, p. 1-13, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MASCARENHAS, S. A. N.; ROAZZI, A. Relações família-universidade, rendimento acadêmico e gênero no ensino superior brasileiro. **In: XIII Congresso Internacional G-P de Psicopedagogia**. Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação, p. 79-82, 2015.

MASCARENHAS, S.; GUTIERREZ, D. M. D. Relações família-universidade no contexto amazônico. **In: II Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde e I Congresso Ibero-Americano de Psicologia da Saúde**. São Paulo: UNIMEP, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 78 p., 1996.

MILTIADES, H. B.; PRUCHNO, R. Mothers of Adults with Developmental Disability: Change over Time. **American Journal of Mental Retardation**, vol. 106, n. 6, p. 548-561, 2001.

MIOTO, R. C. T. Família e Serviço Social: contribuições para o debate. **In: Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 55, p. 114-130, 1997.

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

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

PRADO, A. F. A. Família e Deficiência. **In: Cervený, C. M. O. (Org.). Família e... comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição**. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 85-98, 2005.

RAVAGNOLI, N. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The Especialist** [online], vol. 39, n. 3, 2018.

SADALLA, A.; ARANTES, F.; CARPEGIANI, F.; SOUZA, R. MILANELLO, T. S. **Diversidade, equidade e inclusão na escola**. Cartilha do Projeto Faz Sentido, 2018. Disponível em: <<https://fazsentido.org.br/wp->

content/uploads/2018/12/ESTUDO_DIVERSIDADES_rev.pdf>. Acesso em: 06 de jan. 2021.

SANTOS, A. C. A.; OLIVEIRA, V. M. S. **A família como elemento para a inclusão social do deficiente**. Revista: **Ideias e Inovação**, Aracajú. V. 2, n. 2, p.47-58, 2015.

SARTI, C. A. A família como ordem simbólica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p.11-28, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. de 2020.

SASSAKI, K. R. **Inclusão Construindo uma sociedade para todos**. 4 ed: WVA. Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, A M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SILVA, A. B.; DAMASIO, C. R.; SANTANA, L. S. Os desafios enfrentados pelas mães de crianças com necessidades especiais e a idealização do filho perfeito: vivências no CERVAC. **O Portal dos Psicólogos [Internet]**, 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?os-desafios-enfrentados-pelas-maes-de-criancas-com-necessidades-especiais-ea-idealizacao-do-filho-perfeito-vivencias-nocervac&codigo=A1181>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14 n. 2. Marília, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 13 out. 2020.

SINASON, V. **Compreendendo seu Filho Deficiente**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

SURVEYGIZMO. **Using Word Clouds To Present Your Qualitative Data**. Sandy McKee. Disponível em: <<https://www.surveygizmo.com/survey-blog/what-you-need-to-know-when-using-word-clouds-to-present-your-qualitative-data>>. Acessado em: 30 de dez de 2020.

TRAVASSOS, C.; MARTINS, M. Uma revisão sobre os conceitos de acesso e utilização de serviços de saúde. **Cad Saude Publica**, vol. 20 (Suppl 2) p. 190-198, 2004.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **UFV em Números**. 2021. Disponível em: <http://www.ppo.ufv.br/wp-content/uploads/2020/10/UFV-EM-N%C3%9AMEROS-2020-CURVAS_CORRIGIDO.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

WAGNER, A.; RIBEIRO, L. S.; ARTECHE, A. X.; BORNHOLDT, E. A. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 12, n.1, p. 147-156, 1999.

7- CONCLUSÃO GERAL

As discussões apresentadas nessa conclusão geral pautaram-se nos objetivos da pesquisa, em termos de caracterizar a política pública de inclusão de deficientes no ensino superior e a morfologia da rede social do estudante deficiente, integrante do ensino superior da UFV além de examinar as percepções do público envolvido e suas associações com a rede familiar. Os resultados foram estruturados de acordo com os aspectos conclusivos dos cinco artigos elaborados.

Especificamente, os objetivos que nortearam as discussões dos artigos que compõe essa dissertação foram a caracterização da política de inclusão de deficientes na Universidade Federal de Viçosa (UFV), através de um levantamento bibliográfico e documental, assim como o posicionamentos dos agentes executores; a exposição, através do levantamento documental sobre os fatores responsáveis pela evasão dos estudantes deficientes da instituição; a identificação do perfil dos estudantes da UFV com deficiência, através do levantamento documental e suas percepções acerca dos problemas ou barreiras enfrentadas no ambiente universitário, que limitam a sua permanência na universidade, através de aplicação de questionário eletrônico; o mapeamento da rede social de apoio do estudante deficiente, através da realização de entrevista semiestruturada, que possibilitou delimitar a morfologia de sua rede social de apoio; a análise da trajetória de vida do estudante deficiente, por meio da história oral de vida, considerando as percepções da rede familiar, por meio da entrevista narrativa, enfatizando a questão do acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino .

O primeiro artigo, trouxe discussões bibliográficas acerca da política pública de inclusão de deficientes, no âmbito educacional superior, através da implementação da política de cotas e a oportunização de condições das pessoas deficientes disputarem as vagas reservadas no âmbito educacional superior. Foi possível perceber que está ocorrendo uma oportunização mais equânime na disputa por vaga de acesso ao ensino superior o que possibilita concluir que a Política de Cotas atingiu seu alvo, no que tange a adesão e implementação, uma vez que a instituição aderiu e implementou o percentual de vagas como exigido na lei, valendo apenas ressaltar que, a UFV já realizava o acolhimento de pessoas cotistas desde sua criação em 1926.

Com relação à visão dos agentes executores acerca da adesão e implementação da política de cotas na Universidade Federal de Viçosa, pode-se verificar que tais processos, tanto a adesão quanto a implementação da política ocorreram no estilo “top down”, o que

resulta em desafios para a instituição, principalmente aqueles relacionados às questões orçamentárias, mas, que mesmo com tais desafios, a instituição vem conduzindo tal política como sugere a legislação.

O segundo artigo, que objetivou abordar o fenômeno da evasão estudantil dos estudantes que ingressaram pela Política de Cotas na UFV, apontou as estatísticas registradas, possibilitando assim a identificação do perfil dos estudantes evadidos, que foi caracterizada, em sua maioria, como sendo do sexo masculino, matriculado preferencialmente em cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCE), tendo como maior motivo de evasão a questão do abandono do curso/instituição. Nesse sentido, pode-se concluir que o processo de evasão possui vários fatores que estão ligados tanto à instituição quanto ao estudante, mas aqui foi possível debater de forma mais efetiva os números da evasão e as causas relacionadas a ela, que envolvem o âmbito institucional, ficando assim uma lacuna a ser investigada mais profundamente, que é buscar entender os motivos/razões que levaram os estudantes a abandonar o curso/instituição, na perspectiva de dar subsídios à instituição no combate à evasão escolar.

O terceiro artigo buscou delinear o perfil dos estudantes deficientes, que ingressaram pela política de cotas, além de identificar, de acordo com a visão dos referidos estudantes, as barreiras que limitam a permanência dos mesmos na instituição. A partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Registro Escolar e também através das respostas obtidas com a aplicação dos questionários, foi possível realizar as análises necessárias e, posteriormente, estabelecer o perfil do público alvo da pesquisa. Além disso, esse estudo apontou, de acordo com a percepção dos estudantes deficientes, as barreiras vivenciadas por eles rotineiramente no âmbito institucional, que os impõe limites que interferem na qualidade de vida deles, tanto na esfera pessoal como estudantil. O estudo revelou que as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transportes e de comunicação e informação foram apontadas pelos estudantes deficientes como aquelas que mais são encontradas e vivenciadas no âmbito da instituição, o que nos leva a inferir a necessidade de uma maior atenção por parte da administração superior na busca por identificar e dirimir essas barreiras. Já com relação as barreiras atitudinais e tecnológicas, essas não foram apontadas como limitadoras na permanência dos estudantes na instituição, o que mostra que a instituição preconiza, como já afirmado por autores, o acolhimento de seus estudantes, fazendo com que eles se sintam efetivamente inseridos na instituição.

No quarto artigo buscou-se conhecer como eram constituídas a rede social de apoio dos estudantes deficientes através do mapeamento e da composição morfológica da

referida rede. Esse artigo foi realizado com base em entrevistas realizadas com os estudantes, que possibilitou verificar o pluralismo que pode ser encontrado numa rede de apoio social de um indivíduo deficiente, além de poder verificar que essa rede tende a uma determinada composição, em função da tipologia de deficiência que a pessoa possui. Outra questão que ficou muito em evidência na pesquisa é o quanto a figura materna é essencial no apoio ao deficiente, tanto no dia-a-dia nas questões de cunho pessoal, quanto em questões que envolvem os estudos e sua permanência na universidade. Da forma importante em que o papel materno foi destacado pelos entrevistados, tal fato nos leva a admitir a possibilidade de a mãe passar de um membro da esfera familiar para um componente que integra os demais quadrantes da rede de apoio (Família, Trabalho/Estudo, Amizades e Relações Comunitárias/Institucionais).

O quinto e último artigo que compõe essa dissertação teve o objetivo de verificar através dos relatos familiares, as percepções acerca da trajetória de vida dos membros deficientes que se encontram no ensino universitário, ponderando sobre a realidade vivenciada pela família no percurso de desenvolvimento do deficiente, com destaque no suporte para seu acesso e permanência no ensino superior. Nessa trajetória, a análise lexicográfica e de conteúdo identificou cinco aspectos-chave, que foram: dificuldade, UFV, conseguir, família e deficiência. Foi verificado que as famílias vivenciaram e vivenciam diversas dificuldades para garantir os direitos da pessoa com deficiência, e, que no âmbito da saúde e no da educação essas dificuldades são mais acentuadas, em função da deficiência. Outra questão que pôde ser verificada nesse artigo é o quanto o grupo familiar da pessoa deficiente busca apoiar e influenciar de forma positiva as decisões relativas ao contexto educacional, mesmo sabendo de todas as barreiras e dificuldades que são encontradas para conseguir o seu acesso e permanência no ensino superior. Em relação às barreiras e dificuldades, cabe aqui destacar que as mais citadas foram as questões relacionadas ao deslocamento do deficiente dentro do campus e as questões financeiras da família. A UFV representa, na percepção da rede familiar, uma conquista para o deficiente, no sentido de aumentar sua autonomia.

Em síntese, ficou notório que para todos os públicos participantes dessa pesquisa, sejam eles os agentes executores da legislação, os estudantes deficientes ou suas famílias, que a política pública de inclusão de deficientes no âmbito educacional implementada através da lei de cotas, vem desempenhando seu papel de ofertar a possibilidade de acesso aos estudantes. Com relação à permanência, pôde ser percebido que há um grande esforço tanto na esfera institucional quanto na esfera familiar para que ocorra o apoio necessário

aos estudantes na busca pela sua manutenção no ensino superior, mesmo diante de diversas barreiras. Por outro lado, também se pôde perceber que existe o reconhecimento por parte da pessoa com deficiência, que, de um lado, se apresenta no papel de filho e, do outro, no de estudante, que está sendo dispensado a ele todo suporte por parte de sua rede social de apoio. Portanto, a hipótese que norteou esse trabalho pode ser confirmada, uma vez que, as características e condições da política de inclusão a nível institucional, como também a rede social de apoio familiar, contribuí efetivamente para o ingresso e a permanência do deficiente no ensino superior.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário eletrônico da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: ESTUDANTES)

DADOS GERAIS:

Data da Entrevista:

____/____/____

- 1- Nome do Participante: _____
- 2- Idade: _____
- 3- Raça: () amarela () branca () negra () parda
- 4- Estado Civil: () solteiro () casado () união estável () divorciado/separado () Viúvo
- 5- Você tem filhos? () Sim () Não 6- Quantos? _____
- 7- Possui algum filho com deficiência? () Sim () Não
- 8- Possui algum familiar com deficiência? () Sim () Não
- 9- Religião: () católico () ateu () evangélico () outros _____
- 10- Tipo de Deficiência: _____
- 11- Curso: _____
- 9- Ano de ingresso na UFV: () 2018 () 2019
- 12- Turno do Curso: () diurno () noturno () integral
- 13- Seu coeficiente de rendimento acumulado está entre: () 60-75 () 76-90 () 91-100
- 14- Utiliza os serviços disponibilizados pela Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da instituição? () sim () não
- 15- Reside em moradia estudantil: () sim () não
- 16- Reside com alguém? () sim () não. Se sim, () Familiar () Não Familiar

A seguir, serão apresentadas questões sobre as possíveis barreiras vivenciadas por você na instituição, buscando compreender, como você se sente em relação a essas situações, para isso você deve ler e posteriormente optar por uma das três alternativas apresentadas em cada item, de acordo com a **escala**.

Questões		Pontos				
		+2	+1	0	-1	-2
		Concordo Totalmente	Concordo	Sem Opinião	Discordo	Discordo Totalmente
Política Inclusiva	17- Conheço a legislação da política de inclusão de deficientes na qual fui selecionado para a instituição.	()	()	()	()	()
	18- O processo de seleção pela política de cotas na instituição ocorreu de forma tranquila.	()	()	()	()	()
	19- Vivenciei de forma tranquila minha inclusão na instituição.	()	()	()	()	()
	20- A Política de Inclusão atende minhas expectativas.	()	()	()	()	()
	21- A instituição oferece o apoio necessário para minha permanência.	()	()	()	()	()
Barreiras Urbanísticas	22- As calçadas do campus universitário são adequadas para o trânsito de pedestres com qualquer deficiência.	()	()	()	()	()
	23- As ruas dentro do campus universitário possuem pavimentação adequada para o trânsito de pedestres com qualquer deficiência.	()	()	()	()	()
	24- As vias públicas do campus universitário possuem sinalizações horizontais e verticais adequadas para orientação do pedestre com deficiência.	()	()	()	()	()
	25- A acessibilidade através de rampas e corrimãos no campus universitário é satisfatória.	()	()	()	()	()
	26- As vagas reservadas a deficientes, nos estacionamentos, dentro do campus universitário são suficientes.	()	()	()	()	()

Barreiras Arquitetônicas	27- Os prédios que você frequenta rotineiramente, possuem, portas adaptadas para atender às necessidades de locomoção dos deficientes.	()	()	()	()	()
	28- A disposição das salas de aulas dificulta o deslocamento da pessoa deficiente.	()	()	()	()	()
	29- A acessibilidade através de elevadores é encontrada de forma satisfatória no campus universitário.	()	()	()	()	()
	30- A acessibilidade em banheiros públicos é encontrada de forma satisfatória no campus universitário.	()	()	()	()	()
	31- A acessibilidade a bebedouros é encontrada de forma satisfatória no campus universitário.	()	()	()	()	()
	32- As moradias estudantis possuem as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência.	()	()	()	()	()
	33- Os restaurantes universitários possuem as adaptações necessárias para receber alunos com deficiência.	()	()	()	()	()
Barreiras de Transportes	34- Utilizo semanalmente algum tipo de transporte para me locomover dentro do campus universitário em função de minha deficiência.	()	()	()	()	()
	35- A instituição dispõe de veículos adaptados para atender as pessoas com deficiência em situações do cotidiano (aula prática, visita técnica etc).	()	()	()	()	()
	36- Os transportes públicos que circulam no campus são apropriados	()	()	()	()	()

	para atender às pessoas com deficiência.					
Barreiras nas Comunicações e Informações	37- Existem sistemas de comunicação (placas em braille, lumínicas e/ou auditivas) distribuídos nas áreas abertas da instituição.	()	()	()	()	()
	38- Existem sistemas de comunicação (placas em braille, lumínicas e/ou auditivas) distribuídos nos prédios, em geral, da instituição.	()	()	()	()	()
	39- Nas aulas são utilizados recursos/metodologias que facilitam a compreensão dos conteúdos pelo aluno com deficiência.	()	()	()	()	()
	40- São ofertados recursos diversificados (prova ampliada, auxílio de tradutor, disponibilização de equipamentos adaptados etc), para o aluno com deficiência executar suas atividades avaliativas.	()	()	()	()	()
Barreiras Atitudinais	41- Me sinto excluído(a) pelos colegas em função de minha deficiência.	()	()	()	()	()
	42- Me sinto excluído(a) pelos servidores técnicos administrativos dos diversos setores da instituição em função de minha deficiência.	()	()	()	()	()
	43- Me sinto excluído(a) pelos professores(as), em função de minha deficiência.	()	()	()	()	()
	44- Considero que não tenho dificuldades em fazer amizades.	()	()	()	()	()
	45- A instituição me proporciona a igual condição para participar das atividades de ensino,	()	()	()	()	()

	pesquisa e extensão.					
	46- Existe por parte das pessoas, um respeito, com relação à utilização de espaços que são reservados, exclusivamente, para deficientes (Ex. vagas de estacionamento).	()	()	()	()	()
	47- Eu me sinto “deslocado(a)” no contexto acadêmico.	()	()	()	()	()
	48- Participo de projetos, ligas acadêmicas ou organizações institucionais.	()	()	()	()	()
	49- Eu me sinto satisfeito(a)/realizado(a) com o curso que estou matriculado.	()	()	()	()	()
	50- A instituição fornece todo suporte necessário para meu desenvolvimento acadêmico.	()	()	()	()	()
Barreiras Tecnológicas	51- As tecnologias computacionais estão presentes nos sistemas acadêmicos institucionais, proporcionando o favorecimento do contato das pessoas com deficiência as informações/serviços ofertados.	()	()	()	()	()
	52- A instituição disponibiliza, de acordo com minha deficiência, equipamentos que auxiliam no meu desenvolvimento acadêmico.	()	()	()	()	()

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: AGENTES EXECUTORES DA LEGISLAÇÃO NA UFV)

DADOS GERAIS:

Data da Entrevista:

_____/_____/_____

1- Nome do Participante: _____

2- Profissão: _____

3- Setor de trabalho atualmente: _____

4- Setor de trabalho à época da implementação da legislação (ano de 2016): _____

5- Cargo exercido à época da implementação da legislação (ano de 2016): _____

6- Período em que permaneceu no cargo de confiança: _____

A seguir, serão apresentadas questões que nortearão a entrevista semiestruturada, buscando caracterizar a política de inclusão de deficientes, através de seu processo de elaboração, concepção, implementação e alcances na instituição.

7- Qual a importância do papel que você desempenhava na administração superior, para o processo de adesão da instituição à política de lei de cotas?

8- Na sua opinião, porque a instituição aderiu à Lei de Cotas em seu processo de seleção de alunos?

9- Como ocorreram os processos de elaboração, concepção e implementação da política inclusiva na instituição.

10- Na sua opinião, quais as dificuldades enfrentadas pela instituição, após implementação da política de cota de deficiente?

11- Destaque, segundo sua opinião, os pontos fortes e fracos que a política de inclusão de deficientes apresenta.

12- Que tipos de serviços são oferecidos aos estudantes com deficiência? Considera que são satisfatórios?

13- Qual foi o maior propósito da instituição em aderir à política de cotas para deficientes? Você acredita que ele foi alcançado? Ou seja, quais são os principais alcances ou contribuições da política?

- 14- Qual era a perspectiva futura da instituição com a adesão à política de inclusão de deficientes?
- 15- Quais as principais sugestões para a melhoria dos alcances da política?
- 16- Deseja acrescentar algo, que considere relevante, e que não tenha sido indagado?

APÊNDICE 3– Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: ESTUDANTES)

DADOS GERAIS:

Data da Entrevista:

_____/_____/_____

1- Nome do

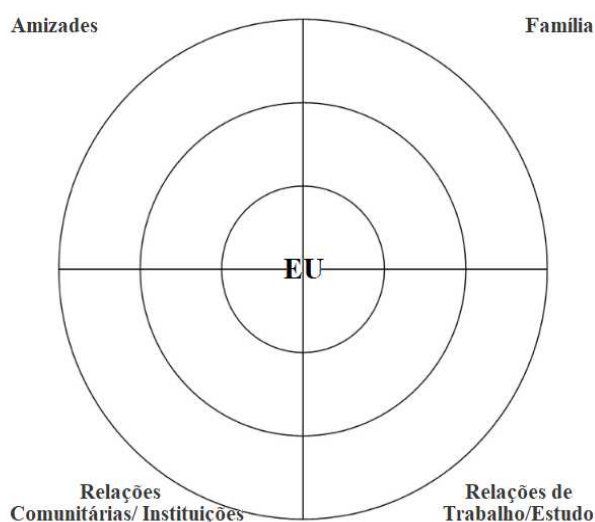
Participante: _____

2- Curso: _____ 3- Ano de ingresso na UFV: ()2018 ()2019

A seguir, serão apresentadas questões que nortearão a entrevista, buscando traçar a morfologia da rede social de apoio do estudante.

4- O que significa para você uma rede social de apoio?

5- Conforme o mapa das redes social abaixo especificado, dividido em quatro quadrantes (Família, Trabalho ou Estudo, Amizades, Relações Comunitárias/Institucionais), especifique suas principais redes, sendo que, quanto mais próximo do centro, a relação é considerada mais “FREQUENTE”, passando para “POUCO FREQUENTE” e “RARAMENTE”.



6- De acordo com o seu mapa de rede, qual delas tem mais importância para você? Porque?

- 7- Qual é sua frequência de interação (contato) com a sua rede de apoio?
- 8- Qual o conteúdo, ou o que ela faz por você (apoio material, financeiro, serviços, afetivo, sociabilidade, informação confiança)?
- 9- Essa rede é regida por alguma norma (reciprocidade, obrigação, igualdade ou autonomia)? Se sim, qual?
- 10- Como você descreve a sua rede familiar no processo de acesso e permanência na UFV?
- 11- Como você situa a comunidade ou as redes institucionais (de preferência a universidade) no seu processo de inclusão? Quais as barreiras que ela consegue enfrentar juntamente com você?
- 12- Existem barreiras que você ainda não conseguiu resolver? Se positivo, quais?
- 13- Teria alguma sugestão para atenuação ou solução das barreiras existentes?

APÊNDICE 3 (ADAPTADO) – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: ESTUDANTES)

DADOS GERAIS:

1- Nome do Participante: _____

2-

Curso: _____

3- Ano de ingresso na UFV: () 2018 () 2019

A seguir, serão apresentadas questões que nortearão a entrevista, buscando **traçar a morfologia da rede social de apoio do estudante.**

4- O que significa para você uma rede social de apoio?

5- Considerando que seu mapa de rede social de apoio é composto por quatro componentes: Família, Trabalho/Estudo, Amizades e Relações Comunitárias/Institucionais. **Identifique a pessoa(s) ou instituição, consideradas importantes dessas relações.**

Família: _____

Trabalho/Estudo: _____

Amizades: _____

Relações Comunitárias/Institucionais: _____

6- De acordo com a resposta anterior, qual dos componentes, também chamados de nós da rede, acima citados, tem mais importância para você? Porque?

7- Qual é sua frequência de interação (contatos) com a sua rede de apoio? Vale lembrar que sua rede é composta das quatro categorias: Família, Trabalho/Estudo, Amizades e Relações Comunitárias/Institucionais, portanto, é necessário que responda a frequência de sua interação para cada delas, considerando que: “MUITO FREQUENTE”, são aquelas relações mais íntimas; “FREQUENTE”, são aquelas relações consideradas de pouca intimidade; “POUCO FREQUENTE”, são aquelas relações onde o contato é ocasional.

Família: _____

Trabalho/Estudo: _____

Amizades: _____

Relações Comunitárias/Institucionais: _____

8- Qual o conteúdo ou o que a sua rede de apoio faz por você? (Exemplos: apoio material, financeiro, serviços, afetivo, sociabilidade, informação, confiança, dentre outros)

Família: _____

Trabalho/Estudo: _____

Amizades: _____

Relações Comunitárias/Institucionais: _____

9- Essa rede é regida por alguma norma, como, por exemplo: reciprocidade, obrigação, igualdade ou autonomia? Se sim, qual?

Família: _____

Trabalho/Estudo: _____

Amizades: _____

Relações Comunitárias/Institucionais: _____

10- Como você descreve a sua rede familiar no processo de acesso e permanência na UFV? Principal Apoio prestado (qual membro e tipo de apoio) e principais dificuldades enfrentadas pela família.

11- Como você situa a comunidade ou as redes institucionais (de preferência a universidade) no seu processo de inclusão? Qual o apoio prestado no enfrentamento das barreiras? Em que poderia melhorar?

12- No processo de permanência na UFV, existem barreiras que você ainda não conseguiu superar? Se positivo, quais? Porque?

13- Teria alguma sugestão para atenuação ou solução das barreiras existentes?

14- Gostaria de acrescentar algo, que julgue importante, para sua maior inclusão na UFV?

APÊNDICE 4 – Roteiro de Entrevista da Pesquisa intitulada “Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”. (PARTICIPANTE: MEMBRO FAMILIAR DO ESTUDANTE)

DADOS GERAIS:

Data da Entrevista:

_____/_____/_____

1- Nome do Participante: _____

2- Nome do(a) estudante que você possui vínculo familiar: _____

3- Grau de parentesco com o(a) estudante: _____

4- Profissão: _____

5- Reside na cidade de: _____

6- Data de Nascimento: ____/____/_____

7- Idade: _____

8- Estado Civil: _____

9- Número de filhos (contando com o estudante): _____

10. Possui algum outro filho com deficiência? () Sim () Não

11- Possui algum familiar com deficiência? () Sim () Não

A seguir, será realizada uma questão central, buscando-se, através da técnica de história oral de vida, que o familiar retrate: **a realidade vivenciada pelo familiar deficiente, “antes e na universidade”**.

Será dada total liberdade para que o respondente expresse suas percepções e, no final, caso não seja relatado, pretende-se indagar sobre:

12- Fale como foi para o senhor(a) e para a família responsabilizar-se durante toda a vida, pelo desenvolvimento da pessoa com deficiência.

13- Considerando a história relatada, fale sobre a convivência do senhor(a) com a pessoa deficiente, relatando o laço estabelecido entre vocês durante vida.

14- Retratar como foi o apoio da família à pessoa com deficiência durante toda sua vida estudantil, desde a infância até sua entrada e permanência na UFV.

13- Como foi para o senhor(a) e para o seu grupo familiar, vivenciar o momento de entrada da pessoa deficiente na instituição e o que mudou na rotina familiar após esse fato.

14- Dentro da família, quais as principais dificuldades diariamente vividas, na busca por dar o apoio necessário à pessoa com deficiência para que ela permaneça na UFV.

15- Com todos os fatos que já ocorreram desde a entrada na UFV até o presente momento, quais as sugestões que o senhor pode dar para reduzir as dificuldades do estudante deficiente dentro da UFV.

16- Deseja falar mais alguma coisa que considere relevante e que não tenha sido dito ainda.

**APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
(Estudantes)**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar a visão dos estudantes deficientes acerca do desenvolvimento da política de inclusão de deficientes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, em termos do acesso, permanência na universidade; considerando suas percepções sobre as principais barreiras enfrentadas, apoio institucional, rede familiar ativada para solução dos problemas e melhoria da inclusão. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, o seguinte procedimento: aplicação de questionário eletrônico, buscando verificar a percepção do estudante deficiente acerca dos problemas vivenciados, no âmbito do ambiente universitário, bem como sugestões para superá-los.

O risco envolvido na pesquisa está na fragilidade que o questionário pode proporcionar, em termos do constrangimento em responder determinadas questões. Para evitar tal risco, a pesquisadora incluirá uma opção em cada questão, que permitirá ao respondente não se manifestar acerca do questionamento feito; deixando o respondente à vontade para não responder, caso não se sinta à vontade. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a inserção do deficiente na educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, lhes será assegurado o direito à indenização. O Senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Senhor(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, que possa resultar da socialização dos resultados a sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento será disponibilizado de forma eletrônica e, caso haja a concordância em participar, uma via será emitida para o participante e enviada por e-mail. Os

dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

**APÊNDICE 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
(Executores da Política de Inclusão na UFV)**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar a visão do executor da política de inclusão de deficientes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, em termos do acesso, permanência na universidade; em termos de suas percepções sobre o processo de construção, implementação e alcances da política. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, o seguinte procedimento: entrevista semiestruturada, com duração prevista, em média, de 40 minutos. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas, buscando assim um maior detalhamento dos fatos na perspectiva de enriquecer as análises da pesquisa.

O risco envolvido na pesquisa está na fragilidade que as entrevistas podem proporcionar, em termos do constrangimento em responder determinadas questões pessoais. Para evitar tal risco, a pesquisadora auxiliará o processo, buscando a objetividade da pesquisa com perguntas claras e direcionadas ao objetivo da pesquisa; deixando o respondente à vontade para não responder, caso não se sinta à vontade. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a inserção do deficiente na educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, lhes será assegurado o direito à indenização. O Senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Senhor(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da socialização dos resultados a sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no seu endereço atual e a outra será

fornecida ao Senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:

CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

APÊNDICE 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (Estudantes)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar a visão dos estudantes deficientes acerca do desenvolvimento da política de inclusão de deficientes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, em termos do acesso, permanência na universidade; considerando suas percepções sobre as principais barreiras enfrentadas, apoio institucional, rede familiar ativada para solução dos problemas e melhoria da inclusão. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, os seguintes procedimentos: entrevista narrativa, com duração prevista, em média, de 40 minutos. As entrevistas narrativas serão gravadas, buscando assim um maior detalhamento dos fatos na perspectiva de enriquecer as análises da pesquisa.

O risco envolvido na pesquisa está na fragilidade que as entrevistas podem proporcionar, em termos do constrangimento em responder determinadas questões pessoais. Para evitar tal risco, a pesquisadora auxiliará o processo, buscando a objetividade da pesquisa com perguntas claras e direcionadas ao objetivo da pesquisa; deixando o respondente à vontade para não responder, caso não se sinta à vontade. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a inserção do deficiente na educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, lhes será assegurado o direito à indenização. O Senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Senhor(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, que possa resultar da socialização dos resultados a sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no seu endereço atual e a outra será fornecida ao Senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”** maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:
CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br - www.cep.ufv.br

**APÊNDICE 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
(Familiar do estudante)**

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”**. Nesta pesquisa pretende-se analisar as percepções dos familiares dos estudantes deficientes acerca do desenvolvimento da política de inclusão de deficientes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, em termos do acesso, permanência na universidade; em termos dos principais problemas, contribuições e sugestões para melhoria da política; além dos tipos, formas, conteúdos e normas das redes sociais ativadas, que apoiam as atividades realizadas pelos estudantes para promoção da inclusão, em especial a rede familiar. Serão adotados, para a parte da pesquisa que o senhor(a) participará, os seguintes procedimentos: entrevista narrativa, com duração prevista, em média, de 40 minutos, visando conhecer, por meio da história oral, suas percepções sobre a realidade vivenciada pelo familiar deficiente “antes e durante a UFV”. As entrevistas narrativas serão gravadas, buscando assim um maior detalhamento dos fatos na perspectiva de enriquecer as análises da pesquisa.

O risco envolvido na pesquisa está na fragilidade que as entrevistas podem proporcionar, em termos do constrangimento em responder determinadas questões pessoais. Para evitar tal risco, a pesquisadora auxiliará o processo, buscando a objetividade da pesquisa com perguntas claras e direcionadas ao objetivo da pesquisa; deixando o respondente à vontade para não responder, caso não se sinta à vontade. A pesquisa contribuirá com a literatura que discute sobre a inserção do deficiente na educação superior, subsidiando o desenvolvimento dessa política específica.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, lhes será assegurado o direito à indenização. O Senhor(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicação prévia. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Senhor(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Senhor(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da socialização dos resultados a

sociedade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no seu endereço atual e a outra será fornecida ao Senhor(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, CPF _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Análise do Desenvolvimento da Política Inclusiva de Deficientes no Ensino Superior: Caracterização e Percepções no âmbito Institucional, Estudantil e Familiar”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados pessoais não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, sendo preservado o anonimato dos participantes; ou seja, assegurado sua privacidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome da pesquisadora responsável: Maria das Dores Saraiva de Loreto
Endereço: Departamento de Economia Doméstica, Campus UFV – Viçosa/MG
Telefone: (31) 3612-7606 - Email: mdora@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, consulte:
CEP/UFV - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n - Campus Universitário - Cep: 36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
E-mail: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br