

PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (2021 –
2025)**



CAMPO GRANDE - MS

2023

PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PESSOA COM
DEFICIÊNCIAS: ANÁLISE DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (2021 –
2025)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Celeida Maria Costa de Souza e Silva



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2023

G182d Galvão, Paulo Eduardo Silva

O direito à educação superior da pessoa com deficiências:
análise da política institucional da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul (2021 - 2025)/ Paulo
Eduardo Silva Galvão sob orientação da Profa. Dra.
Celeida Maria Costa de Souza e Silva.-- Campo Grande,
MS : 2023.

171 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 144- 163

1. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2.
Política educacional. 3. Ciclo de políticas. 4. Pessoa
com deficiência. 5. Educação superior I.Souza e Silva,
Celeida Maria Costa de. II. Título.

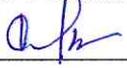
CDD: 371.90474

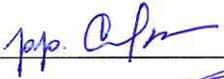
**“O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:
ANÁLISE DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL (2021 – 2025)”**

PAULO EDUARDO SILVA GALVÃO

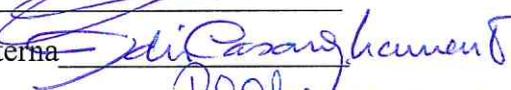
“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Prof. Dr. Jefferson Mainardes (UEPG) Examinador Externo 

Prof.^a. Dr.^a. Carina Elisabeth Maciel (UFMS) Examinadora Externa 

Prof.^a Dr.^a Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Prof.^a Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 19 de junho de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Aos meus sobrinhos:
Cleber Eduardo, Halliny, Alysson, Hélder,
Thiago, Vanessa e Andressa;

Aos meus sobrinhos netos:
Bianca, Luíza e Davi Henrique; e

Aos sobrinhos de coração:
Ângelo Neto, Enzo e Isabela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, Pai Misericordioso, que me possibilitou, pelo dom da ciência, trilhar o caminho dos estudos.

À Santa Virgem Mãe de Deus, que, em meus momentos de recolhimento e reflexões intelectuais, sempre se fez presente como Mestra e Mãe.

À minha mãe, Vanda, e ao seu esposo, Irineu, que, por meio de seus exemplos de dedicação e trabalho, jamais permitiram que eu abandonasse o caminho da ciência.

Aos meus estudantes, que me impulsionaram, durante a minha trajetória profissional, a estudar e investigar a educação inclusiva.

Aos meus irmãos, Maria Elena, Marcia Helena, Marcio Cleber (*in memoriam*) e Osmar (irmão de coração), por terem sido verdadeiros amigos a colaborarem nesta minha realização.

Aos amigos que conheci durante a vida profissional e acadêmica, de forma especial, à Alessandra Carrilho, por construirmos história desde o mestrado.

À professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, que acompanhou a escrita desta tese, favorecendo as reflexões na produção acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, que me permitiram olhar, por meio de suas ações docentes, o universo estudante de outra forma, humana.

Ao reitor, Prof. Laercio Alves de Carvalho, e à vice-reitora, Celi Corrêa Neres, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que permitiram que a investigação desta tese se efetivasse.

Aos profissionais da Divisão Planejamento e Avaliação Institucional da UEMS, que subsidiaram a investigação por meio das fontes documentais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência de fomento à pesquisa e educação, que possibilitou a realização do processo de doutoramento na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), que possibilitou a realização do Doutorado Sanduíche no País (SWP), conhecendo assim a realidade de outro Programa de Pós-graduação no Brasil.

Ao professor Dr. Jefferson Mainardes, supervisor do Doutorado Sanduíche no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e demais professores do programa com quem tive a oportunidade de estudar.

Aos meus colegas, membros integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política de Formação Docente (GEFORT), que me acolheram, desde 2018, para que juntos tivéssemos avanços nos estudos e nas investigações.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (PPGE/UCDB), Luciana Azevedo, que executou, no decorrer do processo de doutoramento, com profissionalismo e amizade, a função a ela destinada.

À Universidade Católica Dom Bosco, que possibilitou, por meio da bolsa de estudos, o meu crescimento estudante.

Finalmente, a todas as pessoas que, de forma muito peculiar, contribuíram para que este processo acontecesse.

GALVÃO, Paulo E. S. *O direito à educação superior da pessoa com deficiência: análise da política institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2021 – 2025)*. 2023. 171 f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS.

RESUMO

A presente tese de doutorado vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política de Formação e Trabalho Docente, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul. A pesquisa contou com o apoio da agência de fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na modalidade Doutorado Sanduíche no País (SWP), realizado no Programa de Pós-graduação em Educação pertencente à Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. O objetivo desta tese é analisar as políticas institucionais (PDI e PPI/2021 – 2025) que contemplem a inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A pesquisa é do tipo documental e bibliográfica, utilizando-se da Abordagem do Ciclo de Política (Ball, 1994). A análise desenvolvida fundamentou-se na Abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball et al. (1994); a Teoria da Atuação, de Ball de Maguire e Braun (2016)). Tomou-se para análise a política institucional da Universidade Estadual de Mato grosso do Sul (UEMS), que é apresentada de acordo com os contextos da abordagem do ciclo de política. Para tanto, mapearam-se as produções de dissertações e teses dos bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-graduação em nível mestrado e doutorado das Universidades Públicas e Privadas do estado de Mato Grosso do Sul, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Por fim, na análise da política institucional (PDI/PPI 2021-2025) apreendeu-se que as políticas educacionais têm viabilizado ações que possibilitam a prática da política no interior da instituição investigada e que o uso da abordagem do ciclo de políticas favorece a análise das políticas institucionais da UEMS, as quais contemplam o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. A partir do estudo realizado, entendemos que a teoria na prática é evidenciada por meio dos interesses assumidos por cada indivíduo, por cada ator da política que por meio de suas ações promovem a prática em si. Concluiu-se que a política institucional configura-se como sendo uma política que atende a todos de forma heterogênea, mas não esclarece de que forma atenderá com eficiência aos diversos grupos que constituem a comunidade de discentes, no caso investigado os estudantes da educação especial. A fragilidade da política institucional se apresenta na falta de flexibilização da produção do texto atendendo as necessidades da localidade.

Palavras-chave: Política Educacional; Ciclo de Políticas; Pessoa com Deficiência; Educação Superior; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

GALVÃO, Paulo E. S. *The right to higher education for people with disabilities: analysis of the institutional policy of the State University of Mato Grosso do Sul (2021 - 2025)*. 2023. 171 f. Thesis Qualification Report (PhD in Education) - Dom Bosco Catholic University, Campo Grande/MS.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the Policy, Management and History of Education Research Line and to the Study and Research Group on Training Policy and Teaching Work in Education, belonging to the Master's and Doctorate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The research was supported by the promotion agency Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), in the Sandwich Doctorate in the Country (SWP) modality, carried out in the Graduate Program in Education belonging to the State University of Ponta Grossa, Paraná. When studying the inclusive context of people with disabilities in educational policies for higher education, it is necessary to have a vision of educational policies from the international macrocontext. The thesis drew on documentary and bibliographical research, using the Policy Cycle Approach (Ball, 1994). The developed analysis was based on The Policy Cycle Approach, by Stephen Ball et al. (1994); the Theory of Acting, by Ball de Maguire and Braun (2016)). The institutional policy of the State University of Mato Grosso of Sul (UEMS) was taken for analysis, the analysis of the institutional policy is presented according to the contexts of the policy cycle approach. To this end, the production of dissertations and theses from the Theses and Dissertations databases of Postgraduate Programs at master's and doctoral level at Public and Private Universities in the state of Mato Grosso do Sul were mapped, as well as in the theses and dissertations banks the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes). Finally, the analysis of the institutional policy (PDI/PPI 2021-2025) learned that the analysis of the presented path of educational policies has enabled actions that enable the practice of policy within the investigated institution and that the use of the policy cycle approach favors the analysis of UEMS institutional policies, which contemplate the process of inclusion of people with disabilities in higher education. From the study carried out, we understand that theory in practice is evidenced through the interest assumed by each individual, by each actor in politics who, through their actions, promote the practice itself. It was concluded, therefore, that the institutional policy has limitations with regard to the Context of Practice, as the knowledge produced “does not always” correspond to theoretical-practical and critical knowledge, which needs to be put at the service of collective improvement, of society.

Keywords: Educational Policy; Policy Cycle; Person with Disabilities; College Education; State University of Mato Grosso do Sul.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Eixos e subeixos adotados pelo PDI 2021-2025.	40
Quadro 2. Produções acadêmicas em Programas de Pós-graduação em Educação e outras áreas em âmbito nacional referentes à temática investigada (1990 – 2020).....	47
Quadro 3. Produção Acadêmica nos Programas de Pós-graduação sobre Educação Especial em Mato Grosso do Sul (1991- 2020)	51
Quadro 4. Total de produções acadêmicas de acordo com os bancos de teses e dissertações investigados (1991 – 2021).....	52
Quadro 5. Categorização temática das produções acadêmicas (1990 – 2021).....	54
Quadro 6. Produções acadêmicas: outras categorias	61
Quadro 7. Categoria: Educação Especial/Inclusiva e a Educação Superior.....	62
Quadro 8. Classificação da categoria: Educação Especial/Inclusiva e a Educação Superior...	63
Quadro 9. Aproximação das produções acadêmicas com a temática investigada.....	65
Quadro 10. Número de citações feitas das teses e dissertações selecionadas (2021 - 2022) ...	70
Quadro 11. O macrocontexto da educação superior.....	81
Quadro 12. O contexto da influência na educação especial	82
Quadro 13. A política de atendimento aos discentes.....	108
Quadro 14. Contextos para análise da política	109
Quadro 15. Relação de espaços adaptados à acessibilidade por UU.....	112
Quadro 16. Número de matrículas de estudante da educação especial – 2020	114
Quadro 17. O texto da política institucional/UEMS.....	121
Quadro 18. Atores de políticas e “trabalho com política”	127
Quadro 19. Atores da política institucional	128
Quadro 20. Professores do AEE/UEMS – formação acadêmica.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Representação quantitativa das produções Acadêmicas: Educação Especial em Mato Grosso do Sul (1990 – 2021).....	55
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Abordagem do ciclo de política	73
Figura 2. Localização das UUs da UEMS e dos polos de EAD, no estado de MS	90
Figura 3. Organograma Geral da UEMS – 2021/2022	97
Figura 4. A elaboração das políticas institucionais	119
Figura 5. Organograma funcional do PPI.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados gerais sobre o campo da pesquisa.....	91
Tabela 2. Número de Matrículas nos cursos de graduação, presenciais e na modalidade EAD oferecidos pela UEMS.....	92
Tabela 3. Número de Matrículas nos cursos de graduação, presenciais e na modalidade EAD oferecidos pela UEMS.....	93
Tabela 4. Oferta do Atendimento Educacional Especializado na UEMS – 2021/2022	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APABB	Associação de Paes e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATNM	Assistente Técnico de Nível Médio
AVAPES	Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência
BA	Bahia
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BPC	Benefício da Prestação Continuada
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CDE	Comitê Docente Estruturante do Curso
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COUNI	Comissão Deliberativa e aprovadas pelo Conselho Universitário
COUNI	Conselho Universitário
DID	Divisão de Inclusão e Diversidade

DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DV	Deficiência Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCD-BR	Federação das Fraternidades Cristãs das Pessoas com Deficiência do Brasil
FENAPAE	Federação Nacional das APAES
FENASP	Federação Nacional de Associações Pestalozzi
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
MDPD	Movimento de Defesa das Pessoas Portadoras de Deficiência
MEC	Ministério da Educação
NUMAPs	Núcleo de Apoio Psicopedagógico

ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAM	Programa de Ação Mundial
PAR	Programa de Ações Articuladas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa por Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE/UCDB	Programa de pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco
PPI	Projeto Político Institucional da Instituição
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROE	Pró-reitoria de Ensino
PROFHIST	Mestrado Profissional em História
PROFLETRAS	Rede Nacional Mestrado em Letras
PROFMAT	Matemática em Rede Nacional, Mestrado em Matemática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais

SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TNS	Técnicos de Nível Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRB	Universidade do Recôncavo da Bahia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UUs	Unidades Universitárias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Por onde começar?	24
A construção histórica do aparato legal para a atuação das políticas educacionais	28
Definindo o propósito da investigação	33
O interesse pela investigação em políticas educacionais	34
A IES investigada e o conjunto de dados	36
O objeto da investigação	38
O Projeto Pedagógico Institucional (PPI/2021 – 2025)	40
O que se pretende com a investigação?	42
CAPÍTULO I - AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES E TESES	45
2.1 O que foi encontrado?	46
2.2 Produção acadêmica nos programas de pós-graduação sobre Educação Especial em Mato Grosso do Sul (1991- 2020)	54
2.3 As temáticas das produções acadêmicas (1991 – 2021)	61
2.4 A Educação Especial/Inclusiva e a Educação Superior – abordagem da temática nas produções acadêmicas	64
2.5 O que constatamos	69
CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (<i>POLICY CYCLE APPROACH</i>), DA TEORIA DA ATUAÇÃO NA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	71
2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas	72
2.1.1 Contexto da influência: o papel das agências multilaterais e dos documentos internacionais	74
2.1.2 Contexto da produção do texto.....	75
2.2 A teoria da atuação	77
2.2.1 O macro contexto internacional das políticas educacionais para a educação superior e educação especial: aproximação da investigação.....	78
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA	87
3.1 A visão sobre a realidade	89
3.2 Visão de sujeito	92
3.3 Visão de educação	94
3.4 Visão de sociedade	95
3.5 Visão da pesquisa desenvolvida	96
3.6 A amostra	97
3.7 Procedimentos de coleta e análise de dados	98
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO	99
4.1 As políticas educacionais da Educação Superior: o desenho dos contextos	100
4.2 O cenário do contexto da influência	101
4.3 O contexto da produção do texto como política institucional	104

4.4 A política institucional no contexto da produção do texto	108
4.5 Dimensões contextuais	110
4.5.1 Contextos Situados	111
4.5.2 Culturas profissionais	114
4.5.3 Contextos externos	115
CAPÍTULO V - ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	118
5.1 Quem são os atores de política	126
5.1.1 Narradores	128
5.1.2 Empreendedores	129
5.1.3 Tradutores.....	131
5.1.4 Receptores: de ativista transformador à acomodação de atores.....	132
5.2 A prática da política	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Político Institucional (PPI) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), enquanto políticas institucionais no que se refere à política institucional inclusiva, quanto à pessoa com deficiência na educação superior. Para realizar a investigação apropriou-se do conhecimento de pessoa com deficiência, os estudantes da educação especial¹ matriculados na UEMS. O documento para análise corresponde ao período vigente (2021 a 2025).

Para melhor compreensão do emprego da terminologia público-alvo da educação especial, nesta tese, é adotada a terminologia “estudante da educação especial”, pois esta terminologia abrange todos os estudantes pertencentes a educação especial. Cabe ressaltar que, em determinados momentos é mantido o uso da terminologia conforme a legislação e citações de autores que contribuem para o estudo.

A investigação desenvolvida pela tese analisa documentos internacionais, nacionais e locais, no caso, os documentos institucionais. Para a melhor compreensão da análise é apresentado alguns conceitos de terminologias empregadas na tese.

¹ De acordo com o Decreto 7.611/2011, a partir da nova política, os estudantes considerados público-alvo da educação especial (PAEE) são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011), nesta tese são denominados estudantes da educação especial.

Educação Especial e Educação Inclusiva

A Educação Especial pode ser compreendida conforme a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, como sendo, a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A história da educação especial e o processo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva serão abordados no decorrer da tese.

Segundo Padilha (2020), a Educação Inclusiva é um movimento social e educacional de abrangência mundial que preconiza o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade humana. Trata-se de um movimento iniciado principalmente nos Estados Unidos em meados de 1975. Para a autora,

[..] O pressuposto ideológico é que todos nós somos diferentes, por isso devemos aprender a conviver com as diferenças. No aspecto escolar, a proposta de inclusão não se restringe às pessoas com deficiência, mas a todos (as) estudantes com necessidades especiais². A perspectiva é que Todos (as) tenham garantidos os direitos de acesso e permanência na escola de seu bairro (MENDES, 2006, p.34).

Portanto, quando é mencionado a educação inclusiva, a abordagem vai além muito além da educação especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os fundamentos de educação inclusiva foram apresentados principalmente na Conferência Mundial de Educação Para Todos que culminou na “Declaração de Jomtien” em 1990 e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994 na cidade de Salamanca na Espanha, este documento internacional será abordado em outro momento na tese.

² Termo utilizado para se referir não só às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas “excluídas” da escola e da sociedade, como os negros, os indígenas, as mulheres, os pobres e as demais minorias sociais (MENDES, 2006)

Os estudantes pertencentes a educação especial

De acordo com Pletsch (2020), o Brasil viveu avanços importantes nas diretrizes educacionais políticas desde a promulgação da Constituição de 1988, as quais impactaram na vida das pessoas com deficiência, assim como em suas trajetórias educativas. Segundo a autora, também ocorreram avanços epistemológicos e mudanças conceituais para explicar o fenômeno da deficiência.

Para garantir o direito à educação, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visa assegurar a inclusão dos estudantes que são público da Educação Especial.

O público alvo se caracteriza por pessoas com deficiência intelectual, deficiência sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Desta forma, a tese busca analisar a política institucional a fim de compreender como esta política assegura a inclusão destes estudantes na UEMS. Para tanto, é necessário definir alguns conceitos como, política pública, política educacional e política de inclusão educacional.

Política, Política pública, política educacional e política de inclusão educacional

Segundo Neitzel e Pelegrini (2022), as políticas educacionais são a “[...] realidade sociopolítica a ser analisada, indagada, pesquisada” (TELLO; JUNG, 2015, pp. 144–145) pela Política Educacional. Em outros termos, as políticas educacionais são o objeto de investigação da Política Educacional.

Compreende-se, então que, a Política Educacional é o campo teórico e acadêmico, no qual se produz a pesquisa sobre as políticas educacionais e que gera a circulação do pensamento perspectivando o desenvolvimento de instrumentos e meio de aplicação desse conhecimento, vertidos novamente em políticas educacionais (TELLO; JUNG, 2015, p. 146).

Da mesma forma, é importante ainda, que distingamos os conceitos de política e política pública. O termo política, em sua origem, derivado de *politikódo* grego, compreende a “[...] condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a polis” (Oliveira, 2010, p. 1).

De certa forma, pode-se afirmar que a política compreende o amplo campo das relações humanas. Quando acompanhada pelo termo pública, derivado do termo latino *res-publica*, assume a conotação mais precisa de “povo” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). E nesse sentido, política pública designa a “participação do povo nas decisões da cidade, do território” (Adão Francisco de Oliveira, 2010, p. 1), no sentido de que todas as pessoas fazem política, são destinatárias, tem direito, são proponentes, implementam e mantêm políticas de interesse público, geralmente materializadas por instituições de Estado.

Desta forma, é possível compreender e distinguir o que são políticas públicas educacionais. Elas dizem respeito aquilo que o Estado, enquanto ente representante da política pública, faz ou deixa de fazer na educação.

De acordo com Dalila Andrade Oliveira (2010), é preciso que se tenha uma atenção aos termos política e educacional separadamente. Política compreende a “arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da Polis, da cidade grega, da coletividade” (OLIVEIRA, 2010, p. s/n). Já educacional é conceituado pela autora como aquilo que diz respeito ou é “relativo à educação”. Assim, “políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” institucionalizada (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Corroborando com Oliveira (2010), ressalta-se que, a educação seja um fenômeno que ultrapassa os limites das formalidades institucionais, como da escola/universidade, e se estenda a um campo amplo e complexo, é importante delimitar que a educação pública institucional é sempre “passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Diante da compreensão do que é política educacional, é necessário conceituar o que é política de inclusão educacional.

De acordo com Pletsch (2020), política de inclusão educacional

[..] é uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (PLETSCH, 2020, p. 63).

Desta forma, amplia-se o conceito e compreensão de educação inclusiva, focada no conceito de direitos humanos. Segundo Kassar (2016),

[...] o conceito de desenvolvimento humano se aproxima ao de desenvolvimento cultural, que, sob a perspectiva histórico-cultural, concebe o desenvolvimento dos

sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (KASSAR, 2016, p.1231).

Os conceitos apresentados possibilitam a leitura da tese viabilizando a sua compreensão.

O recorte temporal da investigação

O recorte temporal adotado para a análise documental é demarcado pela segunda edição dos documentos publicados de forma separada (PDI/PPI). Até 2014 os documentos constituíam-se como um único documento. A divisão do documento único em dois documentos apresenta maior viabilidade na análise no que se refere a prática da política no interior da instituição.

A proposta do documento institucional é de desenvolver estratégias administrativas democráticas visando ações que contemplem a comunidade acadêmica com políticas educacionais. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento no qual se definem a missão e as estratégias da instituição de educação superior para atingir suas metas e objetivos (UEMS, 2021)

Com isso, o documento propõe, como meta, ampliar a divulgação da missão do Plano de Desenvolvimento Institucional, do Projeto Pedagógico Institucional e do Planejamento Estratégico. Por essa razão, a pesquisa se apropria dos documentos já mencionados para realizar a investigação no que se refere à política institucional inclusiva, quanto à pessoa com deficiência na educação superior.

Por onde começar?

O objetivo desta Tese é analisar as políticas institucionais (PDI e PPI/2021 – 2025) que contemplem a inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O direito à educação está garantido na Constituição Federal de 1988, de acordo com o art. 205, que afirma que a educação é direito de todos os cidadãos brasileiros

e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No que se refere à educação da pessoa com deficiência, esse direito está assegurado no art. 208, o qual assegura que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

O direito à educação da pessoa com deficiência na educação superior, em âmbito nacional, passa a configurar-se subsidiado por normativas legais que tratam da garantia de direitos, tais como o Aviso Circular no 277/1996, que postula a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais³ possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico (BRASIL, 1996), o Decreto nº 3.298/1999, que dispõe a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (1999), a Portaria nº 3.284/2003 que dispõe a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básica de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino superior (2003), o Programa Incluir (2005), a Lei nº 13.146/2015 (2015), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que destina assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, bem como, a Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é expressiva a ampliação do número de pessoas com deficiência que reivindicam o direito de ingressar e de permanecer nas universidades. Os dados do Censo da Educação Superior apontam que 24.062 estudantes matriculados em 2021 possuíam algum tipo de deficiência. O aumento expressivo da presença destes estudantes na educação superior tem provocado mudanças conceituais e atitudinais dos

³ Portadores de necessidades especiais – Terminologia utilizada até a metade da década de 1990, aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Posteriormente, entrou em uso o termo correto, pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.

professores, bem como nas condições de acesso, permanência nas instituições de ensino superior.

O direito à educação da pessoa com deficiência na educação superior pode, também, ser observado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴ (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular - com participação, aprendizagem e continuidade nas etapas mais elevadas do ensino - e transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Nesse contexto inclusivo, inicia-se a discussão a respeito de políticas institucionais da Instituição de Educação Superior (IES) investigada. Este contexto é marcado por manifestações de movimentos e grupos sociais favorecem o acesso e a permanência desse público nas universidades públicas e privadas.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) criado em 2005, propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Educação superior (IFES). O Programa Incluir, destinado à educação superior, visa desenvolver a política de acessibilidade às pessoas com deficiência. O programa disponibilizou apoio financeiro do MEC, para as propostas de universidades do Brasil inteiro, para apoiar projetos de criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação superior e Instituições Estaduais de Educação superior.

O Programa Incluir (2005), foi executado em chamadas públicas entre 2005 e 2011 para a implementação de ações de acesso e permanência de pessoas com deficiência nas Instituições públicas de educação superior, para a identificação das barreiras e a garantia do acesso.

Para Garcia e Michels (2011) ao analisar a política de educação especial no Brasil, no período de 1991 - 2011, citando o Programa Incluir, as autoras consideram que:

⁴ Educação Inclusiva é um processo em que se amplia a inclusão de todos os estudantes com necessidades educativas especiais em instituições de ensino regular. Refere-se à reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas instituições de modo que essas respondam à diversidade de estudantes. Educação Inclusiva é o processo que ocorre em instituições de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os estudantes independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão educacional é uma forma de inserção em que a instituição comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer estudante incondicionalmente para propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na instituição que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

[...] o fato de a política institucional ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de inclusão não tornou o espaço educacional mais democrático. A gestão por editais tem apresentado definições políticas para o setor, induzindo uma adesão ao modelo assumido no projeto do governo federal. A relação proposta entre unidade escolar executora e órgão gestor dos atendimentos especializados em cada sistema de ensino representa uma forma descentralizada de administração. Esse modelo desloca das tarefas executivas de implementação de políticas para os níveis locais ao mesmo tempo em que mantém processos centralizados de controle da gestão. A relação proposta entre unidade escolar executora e o setor responsável pela coordenação dos atendimentos especializados em cada sistema de ensino, nestes termos, remete para um modelo no qual quem está no "centro" regula, via orientações e avaliações, as ações de quem está na "ponta", executando as políticas (GARCIA E MICHELS, 2011, p. 114).

O movimento de organização das ações de inclusão de pessoas com deficiência demanda um processo de debate político dos diferentes setores para que as ações sejam implementadas conforme as necessidades do estudante da educação especial.

Finalmente, em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. O documento especifica o público-alvo dessa política e estabelece o Atendimento Educacional Especializado para o sucesso da inclusão educacional, por meio de apoio de professores especializados e sala de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Essa política de inclusão tem refletido, significativamente, no ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, assim o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior, visando eliminar barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, que restringem a participação e o desenvolvimento social do estudante público da educação especial.

A publicação de leis e decretos preconiza o direito de todas as pessoas com deficiência de ocupar espaços antes não considerados como possíveis. Assim Ferreira e Duarte (2010, p. 19) consideram que “as leis, certamente, representam uma conquista pelo fundamental direito humano de essas pessoas serem reconhecidas como diferentes enquanto seres biológicos e sociais, mas nem por isso desiguais enquanto cidadãos”.

O tema das políticas educacionais para a pessoa com deficiência na educação superior leva à compreensão de que ele remete ao processo histórico desse grupo, que teve um longo caminho marcado pela influência de uma sociedade elitizada, excludente com os grupos constituídos minorativamente.

Essa trajetória histórica da educação especial, desde a educação infantil à educação superior, no contexto educacional brasileiro, permitiu que surgissem inúmeras investigações a

respeito da temática referente às políticas educacionais para a pessoa com deficiência na educação superior. As investigações promoveram as produções de artigos e, dissertações de mestrado, teses de doutorado, além de diversas discussões em eventos nacionais e internacionais.

A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Políticas, Gestão e História da Educação e ao grupo de pesquisa Políticas de Formação e Trabalho Docente (GEFORT), coordenado pela Professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, ambos do Programa de pós-graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

A construção histórica do aparato legal para a atuação das políticas educacionais

A educação da pessoa com deficiência teve seu início no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854. Conforme Jannuzzi (2012), a preocupação do Estado brasileiro com a educação dos excepcionais⁵ ocorreu em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61.

A história do processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior é demarcada pela presença de manifestações de grupos sociais ligados aos direitos da pessoa com deficiência, bem como pela elaboração de políticas educacionais que têm o seu princípio nas declarações internacionais e na Constituição Federal de 1988. Dessa forma,

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. [...] Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013, p.11).

De acordo com Manzini (2005, p. 32), “as condições de acessibilidade presentes nas estruturas físicas das instituições, como instituições e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma

⁵ Conceito utilizado na época pela legislação.

atitude de luta contra a exclusão”. Todo esse processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior resulta de manifestações e movimentos de grupos sociais que buscam, por meio de ações, legitimar as políticas educacionais que abrangem o público-alvo da educação especial.

Dessa forma, o objeto de estudo, o PDI e PPI da UEMS (2021- 2025), orienta-se pela perspectiva da política institucional que contemple o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, a partir do esclarecimento de Oliveira (2011) quanto à educação como direito social⁶.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) afirma que a educação é um direito social. Em seu preâmbulo, mostra-se a intenção de instituir no Brasil um Estado democrático que assegure o “[...] exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremo de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988).

O pensamento de Dourado (2019) mostra que a temática democracia, Estado e educação é muito instigante e faz parte da agenda brasileira, sobretudo das políticas educacionais. Para esse autor, essa tríade tem sido objeto de lutas e movimentos diversos, bem como tem servido para a apreensão das políticas educacionais.

Tendo como partida a compreensão de que vivemos em uma sociedade democrática, na qual as mudanças na vida social e nas políticas públicas acontecem em momentos históricos e são resultantes de cenários internacional, nacional, local e institucional, pode-se afirmar que as políticas educacionais recebem influências de contextos macrossociais até se implementarem no cenário institucional de educação superior.

Considera-se que a educação é um caminho que possibilita ao sujeito participar de forma ativa e democrática da sociedade, tendo assim o acesso ao conhecimento. Entende-se, então, que a oferta de educação deve ser garantida para todos. Com esse posicionamento de que a educação é um direito para todos, inclusive para a pessoa com deficiência, conforme assegurado no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal. Esse inciso apresenta, como obrigação do Estado, oferecer “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,1988).

Apesar de o texto da Constituição e de a maioria das legislações brasileiras não tratarem especificamente da educação superior quanto à garantia e à obrigatoriedade da

⁶ O conceito de direitos sociais surgiu no século XIX e, prosseguindo nos meados do século XX, abrange todos aqueles direitos marcados pela luta dos trabalhadores, “são de caráter social mais geral, como o direito à educação, saúde, habitação, lazer e segurança”. No Brasil, são reconhecidos como “direitos do cidadão” (SILVEIRA,2010)

educação nesse nível da educação, o aparato legal, em sua maioria, reporta à educação básica. No entanto, observa-se que, nos últimos anos, surge o movimento das políticas educacionais da educação superior para atender ao público da educação especial. Todo esse movimento é impulsionado pelas ações sociais para a criação de leis que assegurem o direito à educação superior para as pessoas com deficiência (JANUÁRIO, 2019, p. 03).

A partir da década de 1990, a Educação Especial no Brasil foi e vem sendo orientada e regulamentada na Educação Superior pelos seguintes documentos: a) Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 1996); c) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008); d) Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir (BRASIL, 2005) Lei nº. 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Destaca-se, ainda a Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. De acordo com Matos (2020), sua publicação correu com vistas a dar maior possibilidade aos grupos economicamente desfavorecidos em âmbito sociopolítico do país que, até então, era ocupada somente por aqueles pertencentes a grupos sociais economicamente favorecidos. Assim, verifica-se o surgimento das ações afirmativas para levar a um determinado grupo a mesma possibilidade que outros grupos possuíam.

O desenvolvimento desta pesquisa, que tem como objeto de estudo “a política institucional que contemple o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior”. Por essa razão, a pesquisa se apropriou do PDI e do PPI para realizar a investigação no que se refere à política institucional inclusiva, quanto à pessoa com deficiência na educação superior. Com o recorte temporal 2021 – 2025, foram analisadas as políticas educacionais como ações resultantes do documento Projeto Pedagógico Institucional (PPI), considerando esse PPI em vigor. Tendo em vista que toda política institucional acontece mediante um contexto histórico, social, econômico e político, a presente investigação apresentou o processo histórico da política institucional referente ao direito da pessoa com deficiência à educação superior a partir da década de 1990, a fim de compreender os fatores que levaram à elaboração da política educacional.

O Projeto Pedagógico Institucional da UEMS instituiu uma política que, além de ampliar o compromisso inicial da Universidade, permitiu seu fortalecimento contemplando as especificidades de cada região do estado (UEMS, 2018).

A instituição tem por objetivo, conforme disposto em seu Estatuto, no artigo 4º do Decreto nº 9.337, de 14 de janeiro de 1999, ratificado pela Resolução COUNI-UEMS nº 123, de 27 de setembro de 1999, a premissa da promoção do desenvolvimento integral do ser humano nos campos do conhecimento, em todo o MS, devendo, para tanto:

- I - formar recursos humanos para o exercício da investigação artística, científica, humanística e tecnológica, como para o desempenho do magistério e outras profissões compatíveis;
- II - harmonizar a educação superior com a educação básica e profissional, propiciando a incorporação de inovações que contribuam para o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem;
- III - promover a descentralização administrativa através de instrumentos facilitadores entre os órgãos e unidades da Universidade;
- IV - manter intercâmbio de cooperação com universidades, órgãos públicos e instituições científicas de cultura e de educação nacionais e estrangeiras;
- V - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- VI - formar pessoas nas diferentes áreas de conhecimento, qualificadas para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- VII - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VIII - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive;
- IX - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- X - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- XI - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- XII - interagir com a sociedade num sistema aberto, participativo e cooperativo, catalisador, transformador, facilitador e distribuidor do uso da ciência e da cultura, tendo no Homem o ponto de partida e o seu objetivo último (UEMS,1999, p.17).

No que se refere à inclusão e à diversidade, a UEMS busca, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (PROE), oferecer à pessoa com deficiência o atendimento por meio da Divisão de Inclusão e Diversidade (DID). Esse setor é responsável por orientar, coordenar, monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas na UEMS voltadas para a implementação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, visando à prevenção e ao combate de toda forma de discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, valorizando pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse setor realiza campanhas e atividades que divulgam, junto à comunidade acadêmica, informações sobre direitos humanos e ações e serviços da UEMS sobre Direitos Humanos,

Inclusão e Diversidade, abordando questões sobre respeito às diferenças étnicas, culturais, de gênero e de diversidade sexual (UEMS, 2019). Assim,

Os atendimentos às pessoas com deficiência matriculadas na UEMS, a instituição presta atendimento e/ou assessoramento direto e indireto para estudantes que necessitaram de algum tipo de atendimento educacional especializado (AEE) e/ou de adaptação de materiais e equipamentos. Os atendimentos envolvem ações de audição, apoio, orientação e acompanhamento dos estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento e de seus respectivos professores e coordenadores de curso, bem como dos técnicos administrativos envolvidos direta ou indiretamente ao processo de inclusão (UEMS, 2019, p. 105).

Diante desse universo da política institucional que contemple o processo de inclusão da pessoa com deficiência no educação superior, o presente estudo desenvolveu uma pesquisa documental partindo do seguinte pressuposto: Como as políticas institucionais da UEMS garantem o processo de inclusão do estudante da educação especial, desde a interpretação da políticas internacionais e nacionais até a produção do texto da política institucional no contexto da localidade das Unidades Universitárias (UUs) que constituem a IES? De que forma, as ações pedagógicas previstas nas políticas educacionais fomentam o acesso, a permanência, o desenvolvimento do conhecimento, com vista ao desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A tese formulada é a seguinte: **os documentos PDI e PPI (2021 – 2025) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tendem a prever em seu texto ações pedagógicas que contemplem, em sua totalidade, enquanto política educacional inclusiva o direito à educação do estudante da educação especial? É possível inferir que estas políticas são políticas em constante interpretação e reelaboração. De modo que, continuam as demandas ao direito à educação do estudante da educação especial à educação superior.**

Pode-se inferir que fatores e contextos institucionais tendem a promover um processo de constante mudanças e flexibilizações (em decorrência das dimensões contextuais) na interpretação da política institucional. Com isso, a produção da política institucional se efetiva de forma flexível, com sucessivas mudanças no que se refere à estrutura de atores que interpretam e produzem a política institucional inclusiva.

Definindo o propósito da investigação

A pesquisa documental, como procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos, é de grande valia para as investigações em políticas educacionais. No que se refere aos documentos, cabe afirmar que eles não são neutros nem inocentes. Conforme Fávero e Centenaro (2019), não é possível ao sujeito que desenvolve a pesquisa documental evadir-se da relação “pesquisador x documento x teoria”. Da mesma forma, impõe-se nessa relação a necessidade de exercício de decifrar os documentos de política educacional.

Mediante o entendimento de que a pesquisa documental possibilita apreensão, compreensão e análise de documentos que afirmam o direito à educação, o interesse pelo assunto impulsionou-me a realizar uma consulta no site do INEP para averiguar o número de estudantes da educação especial matriculados nas IES públicas e privadas no ano de 2020 em âmbito nacional.

Não se pode deixar de considerar que 2015 foi o ano da promulgação da Lei nº 13.146 – lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, que preconiza, no capítulo IV, o direito à educação, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, além de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras.

É preciso que em 2016 foi instituída a Lei no 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essa mudança tem ampliado o número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira (CABRAL, ORLANDO; MELETTI, 2020).

Ao se realizar a análise das políticas educacionais, desde o cenário macro (internacional) ao cenário micro (institucional), constata-se que essas políticas estão sendo traduzidas em ações, tornando-se possível elencar as contribuições para a formulação/reformulação dessas políticas em cenário micro, a fim de que o direito da pessoa com deficiência à educação superior seja garantido.

O interesse pela investigação em políticas educacionais

Convém mencionar que o interesse pela pesquisa na área de educação, principalmente das políticas educacionais, dá-se mediante o exercício da profissão como educador, desde o ano de 2007 atuando na Educação Especial da Rede Pública no município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. O advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) possibilitou algumas ações inclusivas em âmbito educacional.

A respeito da temática, foi necessário que se elaborassem políticas educacionais locais que contemplassem o que estava previsto em lei. Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), por meio da Divisão de Educação Especial, criou o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NUMAPs) com o intuito de favorecer o processo de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. A criação desse núcleo possibilitou a minha remoção de professor do ensino comum⁷ para a educação especial atuando como técnico da SEMED/NUMAPs por quatro anos.

No desenvolvimento da nova função, os técnicos receberam formação específica quanto à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado. Em 2010 – 2011, realizei o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na modalidade a distância.

No curso *Lato Sensu*, desenvolvi⁸ o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o título: “Uma proposta de atendimento educacional especializado para a criança autista”, sendo que a temática explorada se vinculava às minhas práticas pedagógicas como técnico da SEMED e, posteriormente, como professor da sala de recursos. O curso foi destinado aos profissionais que estavam atuando diretamente com a educação especial na Rede Municipal de Ensino. Após a conclusão do curso, realizei o processo seletivo para atuar como professor da sala de recursos nas instituições municipais.

⁷ Compreende-se por ensino comum, sala comum, instituição comum, a instituição que busca atender a todos os estudantes sem realizar a segregação de indivíduos ou grupos. Comum a todos. A instituição comum deverá dispor de recursos para atender à diversidade de seu estudante (GLAT, PLETSCH e FONTES, 2007).

⁸ Por estar sendo realizado o relato da trajetória acadêmica e profissional, essa parte do texto está redigida na primeira pessoa.

A formação recebida no curso associada às práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição da Rede Municipal de Ensino possibilitou o acompanhamento do processo de inclusão dos estudantes com deficiência nas instituições comuns. As inúmeras indagações referentes a esse processo sempre fizeram com que buscasse maiores informações e formações a respeito da temática. Com isso, em 2014, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GPEE), coordenado pela Professora Dra. Celi Correa Neres, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. No mesmo ano, ingressei como estudante especial no Programa de Pós-graduação – *Stricto Sensu*, do referido programa. No ano de 2015, ingressei ao Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela UEMS.

Durante o curso de mestrado desenvolvi a pesquisa intitulada: “A escolarização do estudante com deficiência intelectual – os cadernos escolares como recurso didático em análise”. A pesquisa teve como objetivo analisar a relação educativa estabelecida entre os professores do ensino comum com os estudantes com deficiência intelectual matriculados e frequentes no sexto ano do ensino fundamental e partiu da queixa dos professores do ensino comum de que a maioria dos estudantes não apresentava condições para cursar aquele ano escolar. A investigação partiu para a questão da prática dos professores com a seguinte pergunta: O que o senhor como professor tem feito por estes estudantes? As respostas vieram a partir das análises das imagens coletadas dos cadernos escolares dos estudantes.

O estudo favoreceu a minha ação como profissional atuante na Educação Especial. Ao término do ano de 2016, fui nomeado diretor adjunto de uma instituição municipal onde havia atuado como professor da sala de recursos. A oportunidade de trabalhar diretamente com a equipe pedagógica e professores favoreceu a compreensão do que havia pesquisado no mestrado, possibilitando mudanças no contexto pedagógico de alguns professores que tinham estudantes com deficiência em suas turmas de ensino comum.

No biênio 2017 -2018, atuei como diretor adjunto e, nesse período, iniciei os estudos no Grupo de Pesquisa Políticas de formação e trabalho docente (GEFORT), coordenado pela Professora Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, pertencente ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

Os estudos realizados neste grupo de estudos e pesquisa e o interesse em continuar investigando a política institucional referente à educação especial impulsionaram-me a realizar o processo seletivo no Programa de Pós-graduação em Educação nível de doutorado na UCDB. No segundo semestre de 2018, cursei, como estudante especial do programa, a disciplina

“Educação Brasileira Contemporânea” e as discussões promovidas nas aulas, os estudos realizados no GEFORT e a participação nos eventos estudantes oferecidos pela UCDB afirmaram um novo questionamento ao meu fazer pedagógico como profissional envolvido na educação especial.

A questão agora era referente ao processo de escolarização das pessoas com deficiência que concluíam o ensino médio. Esses estudantes, ao concluírem a educação básica, em pequena escala, ingressam na educação superior, seja em instituição pública, seja privada. A conclusão da Educação Básica por parte da pessoa com deficiência promoveu-me o questionamento quanto ao seguimento do processo de escolarização desse público.

Ainda que o presente estudo contemple a análise a partir do cenário macro, como aspecto de influências internacionais, sobre o cenário micro (institucional) e suas produções de políticas, é importante contextualizar o *locus* no qual o objeto investigado está inserido: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A IES investigada e o conjunto de dados

A UEMS é uma universidade pública mantida pelo governo do estado de Mato Grosso do Sul e sua sede se localiza na cidade de Dourados. A UEMS está presente em quinze municípios do estado de Mato Grosso do Sul: Dourados, Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã.

De acordo com o PPI/UEMS (2021), a instituição oferece 34 cursos de graduação, sendo 10 cursos de licenciatura, 22 cursos de bacharelado e 02 cursos de tecnólogos. Dos 34 cursos de graduação oferecidos, 06 são oferecidos na modalidade Educação a Distância (EAD) em 07 Unidades Universitárias.

A instituição também oferece Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. São oferecidos 18 cursos de pós-graduação *Lato Sensu*. Dos cursos oferecidos, 15 são na modalidade presencial, em 06 Unidades Universitárias, e 03 cursos na modalidade a distância, em 03 Unidades Universitárias. Os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* modalidade a distância são ofertados em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No que se refere à Pós-graduação *Stricto Sensu*, a UEMS oferece 16 cursos, em 07 Unidades Universitárias, distribuídos em várias áreas de concentração, conforme a seguinte especificação:

- A. **Mestrado Profissional:** 01 Ensino de História em Rede Nacional, Mestrado em História (PROFHIST), 01 Educação (Formação de Professores), 01 Letras em Rede Nacional Mestrado em Letras (PROFLETRAS), 01 Ensino em Saúde, 01 Letras, 01 Matemática em Rede Nacional, Mestrado em Matemática (PROFMAT) e 01 Educação Científica e Matemática;
- B. **Mestrado Acadêmico:** 01 Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos, 01 Educação (Educação, Linguagem e Sociedade), 01 Recursos Naturais, 01 Agronomia (Sustentabilidade na Agricultura), Letras (Linguagem: Língua e Literatura), 01 Agronomia (Produção Vegetal) e 01 Zootecnia; e
- C. **Doutorado:** 01 Agronomia (Produção Vegetal) e 01 Recursos Naturais.

A UEMS foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela Constituição de 1989, conforme os termos do disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais de 1989, sendo instituída pela Lei nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados.

Visando dar atendimento ao disposto constitucional, em 1993, o governo nomeou a Comissão de Implantação da UEMS para que se delineasse uma proposta de Universidade voltada para as necessidades regionais objetivando superá-las e contribuir por meio do ensino, da pesquisa e da extensão para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado (PPI/UEMS, 2021, p. 25).

Por meio de reuniões com as comunidades locais, foram definidas as necessidades regionais e chegou-se à concepção de uma Universidade com vocação voltada para a propagação da educação superior no interior do estado, alicerçada na pesquisa e na extensão, respaldada na Política de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que se propunha a reduzir as disparidades do saber e a alavancar o desenvolvimento regional.

Em fevereiro de 1994, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul deu parecer favorável à concessão da autorização para implantação do Projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com aprovação de seu Estatuto e Regimento Geral, porém faltava a autorização do Conselho Federal de Educação, conforme a legislação vigente.

O processo de autorização da UEMS tramitou no Ministério de Educação e Desporto por aproximadamente dois anos e, em 27 de agosto de 1997, foi publicada, pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação CEE/MS Nº 4.787, de 20 de agosto de 1997, credenciando-a conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96. Para Cesco *et al.* (2011), a UEMS tem o papel importante perante a sociedade, pois,

Sendo a Universidade o lócus natural de construção de saberes e de conhecimentos, é dela, principalmente, que se espera mudança de atitudes que se pretende da sociedade em geral. Assim, na construção de uma sociedade inclusiva, é imprescindível a atuação das instituições de educação superior na implantação e implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão que se articulem para que, por meio da formação profissional, da produção e disseminação do conhecimento, possam dar suporte para práticas inclusivas e romper com o modelo de sociedade que hoje existe, desconstruindo práticas segregacionistas. (CESCO *et al.*, 2011, p. 01)

Diante disso, a presente pesquisa de tese pretende se somar aos esforços apresentados pela UEMS na compreensão da elaboração e da atuação da política institucional. Para tanto, ao apropriar-se do PPI 2021-2025 para análise, buscando por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas compreender como as políticas institucionais são produzidas no interior da instituição, compreendendo-se assim o Contexto da Produção do Texto.

O objeto da investigação

O objeto de estudo é a política institucional inclusiva da UEMS que contemple o processo de inclusão do estudante da educação especial na educação superior e para se alcançar o que é proposto, tomar-se-á como fontes documentais, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2021 – 2025) e o Projeto Político Institucional (PPI/2021-2025).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento no qual se definem a missão e as estratégias da instituição de educação superior para atingir suas metas e seus objetivos. É apresentado pelo interessado ao Ministério da Educação (MEC), na solicitação de um processo de credenciamento ou recredenciamento da Instituição de Educação superior (IES), na autorização de cursos superiores, no credenciamento da instituição para oferta de ensino a distância e na autorização de cursos fora da sede para a universidade (MEC, 2007).

Recomendado para um período de 05 (cinco) anos, o PDI deve “contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de

qualidade e o orçamento”. Deve apresentar, ainda, “um quadro-resumo, contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura” (MEC, 2007).

O PDI tem raízes em duas das atribuições conferidas ao MEC, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o credenciamento e a avaliação institucional. O detalhamento dessas atribuições, via regulamentação, tornou-se evidente a partir do ano de 2001, com o Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001, que introduziu, de modo terminante, o PDI como um dos elementos do processo de credenciamento das IES ou como um dos itens a ser considerado na avaliação institucional (SEGENREICH, 2005).

Embora sua origem remeta-se ao ano de 2001, o PDI adquiriu maior relevância a partir da instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, que definiu o PDI como um de seus principais eixos de referência. Instituído pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES, de acordo com o parágrafo 1º da referida lei, tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação de sua democratização, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e a promoção da responsabilidade social da IES.

Nesse contexto, cabe ressaltar que, no conjunto das determinações e finalidades em relação ao processo avaliativo das IES, a Lei do SINAES, em seu Art. 3º, trata, de forma inicial, sobre as dimensões institucionais obrigatórias a serem consideradas nas avaliações e, entre elas, a missão e o PDI.

No PDI da UEMS, referente ao ciclo 2021-2025, constatou-se que o mesmo apresenta características distintas quando comparado aos seus predecessores, por causa de seu pressuposto de liberdade e criatividade anunciado em seu texto. Quanto à elaboração do plano, a nova versão do documento optou numa nova formatação: os resultados dos trabalhos encontram-se dispostos em dois documentos, o PDI e o PPI. A opção pelo desmembramento dos documentos ocorreu, especialmente, pela importância e pela centralidade do PPI no contexto da instituição – sem deixar de atentar-se para que a soma deles atenda aos requisitos legais demandados (UEMS, 2021)

A partir dessa separação, ficou estabelecido que no PDI, fossem apresentados os objetivos e as metas da UEMS para o seu período de vigência e os demais elementos demandados pela legislação fossem inseridos como parte integrante do conteúdo do PPI. Para acompanhar a estratégia da UEMS durante o ciclo 2021-2025, a UEMS utilizou a Metodologia do *Balanced Scorecard* (BSC); por isso, seu mapa estratégico foi inserido no documento para

oferecer uma representação visual da estratégia da universidade para o ciclo em questão (UEMS, 2021)

Dessa forma, os objetivos estratégicos e as metas foram pensados a partir de 06 (seis) grandes eixos e seus respectivos subeixos, conforme apresentados no Quadro 1, e organizados no mapa estratégico, a partir das perspectivas definidas para o BSC.

Quadro 1. Eixos e subeixos adotados pelo PDI 2021-2025.

Eixos	Subeixos
Planejamento e Avaliação Institucional	Planejamento e Avaliação
Desenvolvimento Institucional	Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional Responsabilidade Social da Instituição
Políticas Acadêmicas	Políticas para o ensino, a Pesquisa e a Extensão Comunicação com a sociedade Políticas de Atendimento aos Discentes
Políticas de Gestão	Política de Pessoal Organização e Gestão da IES Sustentabilidade Financeira
Infraestrutura	Infraestrutura Física Infraestrutura Tecnológica
Política de Internacionalização	Política de Internacionalização

Fonte: PROAP /UEMS, 2019. Elaborado pelo autor.

Além disso, optou-se pela apresentação de objetivos e metas, tendo como referência os eixos do Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES, proposto pela Portaria n. 1.382, de 31 de outubro de 2017, bem como as orientações da Resolução CEE/MS n. 11.336, de 05 de abril de 2018.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI/2021 – 2025)

O PPI é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, que norteará as práticas acadêmicas da UEMS, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, nacional e internacional, missão, visão, princípios e objetivos gerais e específicos.

A UEMS, por meio de seu PPI, explicita os princípios educacionais, administrativos, políticos e filosóficos, que nortearão suas práticas acadêmicas, nas quais se incluem as políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão, além dos compromissos sociais, de inserção regional, nacional e internacional, bem como de desenvolvimento regional, nas suas mais diversas dimensões sociais, sejam socioeconômicas, sejam políticas, sejam culturais. Desta forma, o PPI, busca dar continuidade na contribuição com a inclusão dos grupos sociais em situações de vulnerabilidades na sociedade, por meio de políticas de ações afirmativas de desenvolvimento humano, social, econômico e educacional.

Nesse sentido, o PPI da UEMS configura-se como instrumento de gestão acadêmica, que objetiva a consolidação da identidade da instituição, por meio da conquista de maior autonomia e, também, sua projeção para o futuro, estabelecendo diretrizes que levem ao contínuo fortalecimento institucional.

Veiga (2013) afirma que o processo de construção do PPI agrega crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, gerando, dessa forma, o compromisso político e pedagógico da Instituição de Educação Superior (IES). Nessa perspectiva, o PPI necessita ser concebido a partir das diferenças e, para isso, docentes, Técnicos de Nível Superior (TNS), Assistente Técnico de Nível Médio (ATNM) e estudantes contribuíram em sua construção, num processo de reflexão que expressou suas opiniões e concepções acerca das principais políticas institucionais.

Para isso, foi disponibilizada ferramenta de consulta pública para inserções de sugestões, alterações e críticas, por meio da página de acesso: www.uems.br/pdi, as quais foram analisadas pela Comissão Executiva e, posteriormente, pela Comissão Deliberativa e aprovadas pelo Conselho Universitário (COUNI).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento no qual se define a missão e as estratégias da instituição de ensino superior para atingir suas metas e objetivos. É apresentado pelo interessado ao Ministério da Educação (MEC), quando da solicitação de um processo de credenciamento ou credenciamento da Instituição de Ensino Superior (IES), autorização de cursos superiores, credenciamento da instituição para oferta de ensino a distância e a autorização de cursos fora da sede para a universidade (MEC, 2007).

O PDI tem raízes em duas das atribuições conferidas ao MEC, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): o credenciamento e a avaliação institucional. O detalhamento dessas atribuições, via regulamentação, tornou-se evidente a partir do ano de 2001, com o Decreto n. 3.860, de 09 de julho de 2001, que introduziu, de modo terminante, o PDI como um dos elementos do processo de credenciamento das IES, ou como um dos itens a ser considerado na avaliação institucional (SEGENREICH, 2005).

O PPI é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, que norteará as práticas acadêmicas da UEMS, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, nacional e internacional, missão, visão, princípios e objetivos gerais e específicos.

A UEMS, por meio de seu PPI, explicita os princípios educacionais, administrativos, políticos e filosóficos, que nortearão suas práticas acadêmicas, nas quais se incluem as políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão, além dos compromissos sociais, de inserção regional, nacional e internacional, bem como de desenvolvimento regional, nas suas

mais diversas dimensões sociais, quer sejam socioeconômicas, políticas e/ou culturais. Buscar-se-á continuar a contribuir com a inclusão dos grupos sociais em situações de vulnerabilidades na sociedade, por meio de políticas de ações afirmativas de desenvolvimento humano, social, econômico e educacional.

Nesse sentido, o PPI da UEMS, configura-se como instrumento de gestão acadêmica, que objetiva a consolidação da identidade da instituição, por meio da conquista de maior autonomia e, também, sua projeção para o futuro, estabelecendo diretrizes que levem ao contínuo fortalecimento institucional (UEMS, 2021).

O que se pretende com a investigação?

Após ter apresentado o objeto e a problemática da tese, apresentam-se as questões norteadoras que respaldam a pesquisa para que se alcancem os objetivos propostos para este estudo:

1. Como as políticas educacionais, em âmbito internacional, influenciam a produção das políticas educacionais em âmbito nacional e institucional?
2. Que políticas educacionais inclusivas estão sendo produzidas no âmbito institucional da UEMS para garantir o direito à educação do estudante da educação especial?
3. Quais as ações pedagógicas são previstas pelo PDI e pelo PPI, enquanto política institucional, que atendem ao estudante da educação especial na UEMS?

A presente pesquisa apresenta como objetivo analisar de que forma a política institucional da UEMS, por meio de ações, contempla o processo de inclusão do estudante público da educação especial. Para contemplar o objetivo evidenciado, elegeram-se os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever os principais conceitos que embasam e permeiam a inclusão na educação, considerando o processo histórico de sua evolução;
2. Apresentar, por meio das pesquisas sobre políticas educacionais inclusivas na educação superior, como a temática tem sido tratada nas produções acadêmicas;
3. Discutir o referencial teórico adotado nesta tese para análise das políticas institucionais;

4. Compreender como a política institucional promove ações de inclusão do estudante público da educação especial em âmbito institucional; e
5. Analisar o cenário das Políticas Educacionais, partindo do macro contexto internacional ao micro contexto institucional.

Tendo a proposta de “[...] analisar a política com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes nos documentos de política educacional” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 427), esta pesquisa baseou-se na análise documental.

Com o propósito de atender ao que está proposto nesta pesquisa, ela está organizada em cinco capítulos além da introdução e das considerações finais. O capítulo um é apresentado o mapeamento das produções acadêmicas nos programas de pós-graduação na área de educação e outras áreas que abordam a temática em políticas educacionais referente ao direito da pessoa com deficiência à educação superior.

No capítulo dois é apresentado o referencial teórico assumido na realização da pesquisa, que combina a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball et al. (1994), e a Teoria da Atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016). Esse capítulo também se destina a apresentar conceitos e concepções que permeiam o direito da pessoa com deficiência à educação superior contidos nas políticas educacionais.

Para isso, realizou-se o detalhamento da metodologia da pesquisa que combinou a explicitação da perspectiva, do posicionamento e do enfoque metodológico. Nesse capítulo, apresentamos o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados.

No capítulo três está desenvolvida a metodologia de análise da Política institucional na Educação Superior. As teorias utilizadas para fundamentar a análise das políticas educacionais inclusivas na educação superior não estão separadas de perspectivas epistemológicas, de perspectivas filosóficas ou de matrizes epistemológicas nem estão separadas de perspectivas ontológicas. A análise desenvolvida é compreendida como uma visão sobre a realidade, uma visão sobre uma concepção de sujeito, de educação, de sociedade e também da pesquisa desenvolvida.

No capítulo quatro é apresentado o cenário das políticas educacionais brasileiras quanto ao acesso e à permanência da pessoa com deficiência à educação superior. Para isso, realizou-se o levantamento da legislação brasileira que se volta à questão da educação superior da pessoa com deficiência. Para a elaboração e a compreensão desse processo histórico, buscaram-se como fonte documental: leis, bibliografia da área e pesquisa em sites. Nesse

capítulo, são apresentados para a discussão os conceitos de educação inclusiva, políticas educacionais e direito à educação.

O capítulo cinco traz as análises da política institucional da UEMS para a pessoa com deficiência na educação superior no Contexto da Produção do texto. A presente análise parte da especificação das dimensões contextuais da atuação da política.

Nas considerações finais são apresentadas algumas conclusões possíveis a partir da categorização dos contextos do ciclo de políticas (contextos de influência, contexto da produção do texto) e das dimensões contextuais da teoria da atuação.

CAPÍTULO I - AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES DE DISSERTAÇÕES E TESES

O presente capítulo tem por finalidade apresentar o mapeamento das produções de dissertações e teses dos bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-graduação em nível mestrado e doutorado das universidades públicas e privadas do estado de Mato Grosso do Sul, bem como nos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo foi mapear as produções acerca da temática investigada: o direito à educação da pessoa com deficiência à educação superior.

Para Romanowsky e Vosgerau (2014), a revisão de literatura teria dois propósitos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. No caso dessa revisão de literatura, buscou-se o mapeamento das produções referentes à temática e às abordagens da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, possibilitando atender aos dois propósitos evidenciados pelas autoras.

A busca pelas produções acadêmicas foi realizada, em primeiro momento, a partir do levantamento de produções dos Programas de Pós-graduação em Educação e outras áreas das Instituições de Educação Superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul. As IES

investigadas foram: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Posterior a esse levantamento, foi realizada a investigação no banco de teses e dissertações da BDTD e da CAPES e constataram-se algumas publicações que fazem menção à temática abordada.

Para a realização da busca de produções nos bancos de teses e dissertações, tomaram-se como descritores: direito à educação, políticas educacionais, educação especial e inclusiva, educação superior, pessoa com deficiência, estudante com deficiência, política educacional, Mato Grosso do Sul.

Os descritores foram utilizados no singular e no plural (quando possível) com a finalidade de refinar a busca, limitando-se somente nas produções referentes ao estado de Mato Grosso do Sul. Dessa forma, a princípio, investigaram-se as produções existentes nos bancos de teses e dissertações que apresentavam o termo “Mato Grosso do Sul”. Em decorrência do número muito alto de produções, acrescentaram-se na busca os demais termos visando à obtenção de um resultado mais preciso.

Foram utilizados como critérios de inclusão: ter sido publicado dentro do recorte temporal de 1990 a 2020, considerando o período inicial pela publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990) e o período final, o curso de Doutorado realizado por este pesquisador; ser referente ao Estado do Mato Grosso do Sul; e ser Tese de Doutorado ou Dissertação de Mestrado. Foram excluídas pesquisas que tratassem sobre a educação inclusiva em outras modalidades da educação, bem como publicadas em outros Estados brasileiros; fora do recorte temporal; e aquelas repetidas nas bases de dados. O levantamento das pesquisas foi realizado no ano de 2020.

2.1 O que foi encontrado?

Considerou-se inicialmente a busca por trabalhos que abordassem o direito da pessoa com deficiência na educação superior em Mato Grosso do Sul sobre qualquer campo de investigação. O levantamento resultou na localização de 98 trabalhos, sendo 11 teses de doutorado e 87 dissertações de mestrado acadêmico e mestrado profissional. No Quadro 2 é exposta a relação das produções encontradas em Programas de Pós-graduação em nível nacional.

Quadro 2. Produções acadêmicas em Programas de Pós-graduação em Educação e outras áreas em âmbito nacional referentes à temática investigada (1990 – 2020)

IES	PROGRAMA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTORES	TÍTULO
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (PPGEP)	Dissertação	CESCO, Elisa Emília (2001)	O curso de pedagogia e a instituição inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
Universidade de Brasília (UnB) Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP)	Programa de Pós-Graduação Interinstitucional em Ciência da Informação (PPGCEINF)	Dissertação	MIRANDA, Maria Rosa Pimentel Faria de (2006)	Informação, leitura e inclusão educacional e social nas bibliotecas braile de Campo Grande/MS: um estudo de caso
Universidade de São Paulo	Programa de Pós-graduação em Educação (FEUSP)	Doutorado	NERES, Celi Correa (2010)	As instituições especializadas e o movimento da inclusão educacional: intenções e práticas.
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSCar)	Doutorado	QUILES, Raquel Elizabeth Saes (2015)	Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva.

Fonte: Banco de teses da CAPES, BDTD. Elaborado pelo autor (2021).

Para realizar a investigação, tomou-se como marco inicial o ano de 1990, considerando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990). A Declaração apresenta como principal objetivo fornecer definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa.

A dissertação de Cesco (2001) analisou a ação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no que diz respeito à construção da instituição inclusiva, entendendo que é no interior dessa instituição que se fará a germinação da sociedade inclusiva. Procede-se a um levantamento da legislação dos últimos anos, são analisados os registros da UEMS e avaliadas opiniões do corpo docente e discente a respeito da função da Universidade na formação de profissionais com competência para atuar com a diversidade. A análise de sua proposta pedagógica, currículo, ementas de disciplinas e ações complementares revela uma posição incipiente no cumprimento da legislação com vistas à construção da instituição inclusiva.

Segundo a Professora Elisa Cesco, via redes sociais⁹, que tem participação ativa na elaboração das políticas institucionais da UEMS, revelou que:

Eu tinha “no sangue” a questão da necessidade de que as instituições de educação superior fomentassem princípios de inclusão na sociedade. Não só atuassem na formação de recursos humanos para isso, mas também, abrissem suas portas para que as pessoas com deficiência acessassem a educação superior. Quando foi criada a instância administrativa da área, Assessoria de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (ANEEE), ainda não havia regramento nacional para a criação do Núcleo de Acessibilidade. Pode-se dizer que a UEMS foi pioneira (CESCO, 2022).

A pesquisa desenvolvida por Cesco (2001) proporcionou o início da estruturação do serviço de atendimento à pessoa com deficiência na UEMS. Após a publicação da dissertação de mestrado da Professora Eliza Cesco, a pesquisadora coordenou o trabalho de pesquisa “A participação da UEMS na construção da educação inclusiva em MS (2010)”.

Já na dissertação de Miranda (2006), pertencente ao Programa de Pós-graduação Interinstitucional em Ciência da Informação, é uma dissertação que atende ao Programa Interinstitucional firmado entre a Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP) e a Universidade de Brasília (UnB) e encontra-se nos acervos da UNIDERP e da UnB.

A investigação desenvolvida pela autora apresentou como objetivo geral: verificar como se encontra a Educação Especial em Campo Grande/MS, na perspectiva da Inclusão Social e Educacional e das Políticas Públicas, para investigar se o deficiente visual dessa cidade detém os conhecimentos necessários para usufruir dos benefícios trazidos pela leitura e pela escrita nas bibliotecas Braille (MIRANDA, 2006, p. 27).

Para a autora, políticas públicas que atendam às necessidades educacionais das pessoas com deficiência são ações de democratização do acesso à leitura e à escrita e outras oportunidades indispensáveis às pessoas com deficiência visual. Nessa perspectiva, a investigação apontou o aumento no nível de conscientização dos direitos, pelos deficientes visuais, e a luta pela efetivação dos mesmos, por meio dos acontecimentos históricos, em decorrência da mobilização ocorrida nas esferas internacionais, nacionais, estaduais e municipais (MIRANDA, 2006, p. 224).

⁹ O enxerto do texto foi retirado da conversa realizada com a professora Elisa Cesco que autorizou a publicação da mesma. Segundo o Supremo Tribunal de Justiça, conversas de redes sociais só podem ser publicadas mediante a autorização de todos os interlocutores, pois configura-se como ato ilícito e pode resultar em responsabilização civil por eventuais danos. o sigilo das comunicações está diretamente ligado à liberdade de expressão e visa resguardar os direitos à intimidade e à privacidade, protegidos tanto pela Constituição Federal quanto pelo Código Civil, em seus artigos 20 e 21.

A pesquisa evidenciou que a inclusão pela via educacional dos deficientes visuais se estabeleceu como nova face do atendimento que visa resgatar a cidadania. Apesar da complexidade do sistema educacional brasileiro, ocorreram grandes limitações, principalmente no que se refere à alocação de recursos (MIRANDA, 2006, p. 224).

No que se refere a políticas educacionais, a pesquisa de Miranda (2006) aponta para o resultado que elas apresentam no contexto educacional, principalmente nas bibliotecas específicas para a pessoa com deficiência visual.

A tese de Neres (2010) elegeu como tema de investigação as intenções e as práticas das instituições especializadas frente ao movimento de inclusão educacional. A pesquisa dedicou-se a examinar as práticas educacionais que visam proporcionar a inclusão educacional dos estudantes com deficiência na instituição comum, por meio da análise do Programa de Apoio à Inclusão, desenvolvido por uma instituição especializada.

Para atender o proposto, a investigação utilizou-se do estudo etnográfico, buscando atender ao objetivo da análise da extensão das práticas na inclusão dos estudantes no ensino comum, elegeram-se também duas instituições da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, que recebiam estudantes com deficiência encaminhados pela instituição pesquisada.

A pesquisa de Neres (2010) revelou que a instituição especializada, por força do emergente movimento de inclusão educacional, deflagrou um processo de reorganização de suas práticas, implantando serviços na Instituição. As ações do Programa de Apoio à Inclusão não têm conseguido, de fato, promover a inclusão educacional dos estudantes no ensino comum, conforme os dados analisados, seja por limitações materiais do Programa, que tem dificuldade para metas estabelecidas, seja por barreiras pedagógicas encontradas nas instituições que produzem uma pedagogia calcada na homogeneização.

A tese de doutorado de Quiles (2015) apresenta como objeto de pesquisa a educação do surdo. A investigação se coloca na atualidade como um campo de estudos que remete à reflexão dos espaços escolares, especialmente no que diz respeito à sua forma de organização e às práticas pedagógicas em ação. Para a pesquisadora, a educação de surdos deve ser debatida em uma proposição bilíngue, considerando as singularidades linguísticas dos sujeitos surdos.

Em tensões, limites e possibilidades entre essas duas propostas educacionais (educação inclusiva e educação bilíngue) situa-se este trabalho, que teve como objetivo principal evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul a fim de identificar seu delineamento em uma instituição polo para surdos focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva.

A instituição pesquisada não se mostrou plenamente inclusiva, tendo vários problemas nessa direção, nem plenamente bilíngue, considerando que a Língua de Sinais não ocupa lugar central nas atividades escolares. Fundamentalmente, identificou-se a ausência de um projeto coletivo que envolva todos os profissionais no atendimento escolar dos estudantes surdos – cada profissional faz o que pode e como pode (QUILES, 2015. p. 43)

Em sua tese de doutorado, Quiles (2015) concluiu que a reflexão sobre propostas educacionais que sejam significativas para surdos levam a uma (des)estruturação dos espaços escolares em direção a uma proposição que contemple, prioritariamente, a Língua de Sinais. A intersecção entre a educação inclusiva e a educação bilíngue possibilita um repensar da instituição visando à sua transformação. Se a instituição for bilíngue, centralizando a Língua de Sinais em todos os percursos e processos, os estudantes surdos têm mais possibilidades de participar e aprender, aproximando-os, de fato, dos pressupostos da educação inclusiva.

No Quadro 3, é apresentada a relação das produções acadêmicas referentes aos Programas de Pós-graduação localizados no estado de Mato Grosso do Sul. Em ambas, a investigação não se limitou somente aos programas de pós-graduação em Educação.

Quadro 3. Produção Acadêmica nos Programas de Pós-graduação sobre Educação Especial em Mato Grosso do Sul (1991- 2020)

IES	PROGRAMA	TIPO DE DOCUMENTO	AUTORES
UFMS	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – (PPGEL)	Dissertação	Santos (2011)
	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU)	Dissertação	Anache (1991); Kassar (1993); Moro (1997); Dorneles (2002); Neres (2002); Bittelbrunn (2003); Martins (2004); Corrêa (2005); Lancillotti (2005); Buytendorp (2006); Bruno (2006); Muniz (2006); Mônaco (2008); Oliveira (2012); Silva (2012); Santana (2016); Veiga (2016); Melo (2017); Araújo (2018); Madruga (2019); Nantes (2019)
		Tese	Almeida (2009); Corrêa (2012); Guimarães (2012); Fonseca (2016); Rebelo (2016)
UFGD	Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH)	Dissertação	Costalonga (2009); Coimbra (2019); Icasatti (2019); Ribeiro (2020)
	Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS)	Dissertação	Silva (2016)
	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)	Dissertação	Sá (2011); Nantes (2012); Lima (2013); Nascimento (2013); Sousa (2013); Schumitz (2015); Dézinho (2016); Pietrobom (2016); Carvalho (2017); Venâncio (2018) Benevides (2019); Diniz (2019); Ferreira (2018); Silva do Nascimento (2013); Lins do Nascimento (2015)
		Tese	Silva do Nascimento (2018); Nunes (2019)
UEMS	Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC)	Dissertação	Aguena (2015); Barros (2015); Maciel (2015); Mateus (2015); Moisés (2015); Monteiro (2015); Costa (2016); Da Silva (2016); Franco (2016); Galvão (2016); Ferreira (2018); Silva (2018); Bassi (2019); Martins (2019); Napi (2019); Nogueira (2019); Santos (2019); Ferreira (2020); Moquiuti (2020); Pereira (2020); Recaldes (2020); Siqueira (2020)
	Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU)	Dissertação	Bezerra (2012); Silva (2014); Yamada (2015); Freitas (2015); Jesus (2016); Mendes (2015); Santos (2015)
UCDB	Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado (PPGE)	Dissertação	Almeida (2005); Dutra (2005); Carbonari (2008); Coutinho (2011); Martins (2016); Carvalho (2018); Jara (2019); Santos (2020)
		Tese	Dornelles (2014); Paccini (2014)

Fonte: Banco de teses da CAPES, BDTD, Banco de Teses e Dissertações dos programas de pós-graduação. Elaborado pelo autor (2021).

As pesquisas referentes à educação especial e inclusiva tiveram grandes avanços nos programas de pós-graduação do estado de Mato Grosso do Sul. Para evidenciar o

desenvolvimento das pesquisas em âmbito estadual, desenvolveu-se a busca nas bibliotecas de teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação, obtendo-se o resultado apresentado no Quadro 4.

Quadro 4. Total de produções acadêmicas de acordo com os bancos de teses e dissertações investigados (1991 – 2021)

IES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
UFMS	22	05	27
UFGD	20	02	22
UEMS	29	-	29
UCDB	13	02	15
OUTRAS	03	02	05
TOTAL			98

Fonte: Banco de teses da CAPES, BDTD, Banco de Teses e Dissertações dos programas de Pós-graduação. Elaborado pelo autor (2021).

Considerando que a UEMS é cenário desta pesquisa e partindo do entendimento de que as políticas institucionais demandam de informações e pesquisas para que possam ser elaboradas e implementadas, nesta etapa considera-se as contribuições diretas de atores da instituição, como professores e coordenadores, em relação à atuação nas temáticas relacionadas e pesquisas desenvolvidas.

As IES que mais concentram o número de produções acadêmicas em nível de dissertações de mestrado são UFMS e UEMS. Ao analisarmos os dados gerais das dissertações, constatamos que, na UFMS, 31% das orientações foram realizadas pela Professora Doutora Alexandra Ayach Anache. A Professora é coordenadora do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial, e está cadastrado no CNPq. No presente momento, orienta as pesquisas nos seguintes temas:

1. Estudo sobre o processo de escolarização de estudantes(as) que apresentam surdez severa, profunda e outros comprometimentos associados;
2. O processo de escolarização do deficiente mental;
3. Deficiência mental e trabalho: inclusão em tempos de desemprego estrutural;
4. O sujeito da Educação Especial para a instituição inclusiva;
5. Projeto de Pós-Graduação em Educação da UNB: A Avaliação Educacional e o Processo de Aprendizagem de Sujeitos que apresentam Deficiência Mental Severa.

Ao analisar as produções acadêmicas da UEMS, identificamos que 65% estiveram sob a orientação da Professora Doutora Celi Correa Neres, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE) e do Laboratório em Acessibilidade e Inclusão, ambos pertencentes à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A professora é pesquisadora e orientadora nas linhas de pesquisa:

1. Educação Especial e Processos de Escolarização;
2. Gênese e desenvolvimento da educação escolar;
3. Educação especial, história e políticas públicas de inclusão. Ela participa da Rede Estadual de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul e da Rede Internacional de Pesquisa em currículo, inclusão e educação escolar de países e regiões de língua portuguesa.

Importante mencionar que a Profa. Celi Neres teve participação ativa na elaboração das políticas institucionais da UEMS, atualmente vice-reitora da instituição, a professora esteve à frente do grupo de pesquisas em educação especial e foi coordenadora do curso de Pedagogia, estando a frente de outros grupos de pesquisa e extensão na referida instituição. O GEPEE vem se articulando nacionalmente, o que tem resultado em publicações conjuntas, seminários de pesquisa e projetos de pesquisa em rede. O grupo foi fundado em 2010 e conta hoje com a seguinte configuração: 10 professores pesquisadores, 05 estudantes com formação em andamento nível de doutorado, 04 estudantes egressos e 06 técnicos.

Objetivando estreitar o caminho da investigação com o objeto a ser analisado, desenvolveu-se a pesquisa em bibliotecas de teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul. O resultado da pesquisa pode ser evidenciado no Quadro 5.

Quadro 5. Categorização temática das produções acadêmicas (1990 – 2021)

Origem	Tipo de documento	Dissertações	Teses	Total
1-	Educação Especial e a Educação Superior	09	02	11
2-	Formação Pedagógica e Educação Especial	02	-	02
3-	Educação Especial e Inclusão social em diversos contextos	10	01	11
4-	Educação Inclusiva e Instituições Especializadas	01	-	01
5-	Educação Especial/Inclusiva e Prática	11	01	12
6-	Educação Especial/Inclusiva e Docência	04	-	04
7-	Educação Especial/Inclusiva e Políticas Educacionais	09	01	10
8-	Educação Especial/Inclusiva e as Tecnologias Educacionais	07	02	09
9-	Educação Especial/Inclusiva e História da Educação	02	-	02
10-	Educação Especial e Escolarização	08	-	08
11-	Educação Especial/Inclusiva e Sala de Recursos/Atendimento Educacional Especializado	08	02	10
12-	Educação Especial/Inclusiva e Educação Física	04	02	06
13-	Educação Especial/Inclusiva e Educação Infantil	-	08	08
14-	Outras Categorias	03	01	04
TOTAL				98

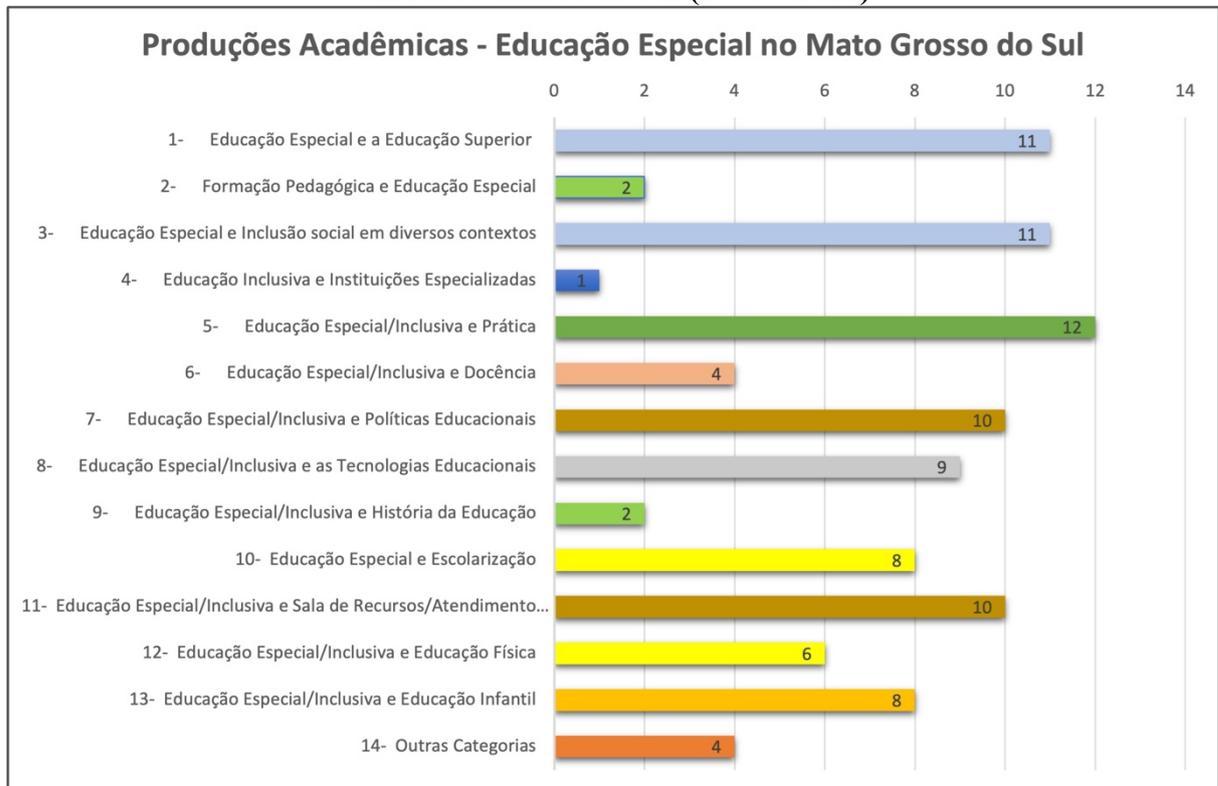
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Foram encontrados um total de 98 trabalhos entre teses e dissertações, os quais foram analisados para definição de categorias de análise, como se pode observar no tópico a seguir.

2.2 Produção acadêmica nos programas de pós-graduação sobre Educação Especial em Mato Grosso do Sul (1991- 2020)

A definição das categorias de análise para divisão em grupos das produções de teses e dissertações tomou como referências as palavras-chave apresentadas nos resumos das publicações. Cada grupo de produções apresenta características diversificadas como objeto de pesquisa e metodologia. Para auxiliar a análise dos grupos de categorização, o Gráfico 1 foi elaborado, permitindo realizar a aproximação da categoria de produções com a investigação da tese.

Gráfico 1. Representação quantitativa das produções Acadêmicas: Educação Especial em Mato Grosso do Sul (1990 – 2021)



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Constatou-se que a categoria que teve maior produção (12) foi a *Educação Especial/Inclusiva e Práticas*, apresentando diversas e diferentes realidades de práticas pedagógicas. Esses trabalhos trataram de situações pontuais sobre a inclusão de estudantes público da educação especial no ensino comum e todos se referem à educação básica. Observamos que as práticas pedagógicas abordadas nas produções acadêmicas apresentaram uma diversidade de práticas atendendo às especificidades de cada caso abordado nelas.

Constata-se que oito (8) das publicações acadêmicas utilizaram-se do estudo de caso como metodologia de investigação e quatro (4) abordaram o contexto da prática pedagógica em contextos diferentes. As produções que verteram o interesse nas investigações atentam para as práticas pedagógicas adotadas pelos professores em contextos escolares que buscam adequar ou desenvolver práticas pedagógicas que contemplem o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. As análises voltaram-se para os seguintes aspectos: 1- Plano Educacional Individualizado; 2- Bilinguismo; e 3- Ensino Colaborativo.

Essa categoria também foi contemplada por Schmitz (2015), que se utilizou da técnica de *CARS Childhood Autism Rating Scale* - versão em português, na inclusão

educacional de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A autora analisou em sua dissertação de mestrado o emprego do referido material como estratégia pedagógica no processo de aprendizagem dos indivíduos com TEA.

Outras publicações referentes à temática, mas abrangendo prática pedagógica em componentes curriculares específicos, foram: “O ensino de artes visuais para estudantes cegos na instituição comum - retratando trajetórias e experiências”, de Agüena (2015); “A contribuição da demonstração em geometria para o enriquecimento do currículo do estudante com superdotação em matemática”, dissertação de mestrado de Nogueira (2019); e a dissertação de mestrado “O letramento matemático: um olhar sobre atividades propostas para estudantes com deficiência intelectual de uma instituição pública”, de Matheus (2015).

As categorias *Educação Especial e a Educação Superior e Educação Especial e Inclusão social em diversos contextos* tiveram onze (11) produções em cada categoria, sendo que analisaremos a categoria Educação Especial e a Educação Superior, por se aproximar da investigação da temática abordada nesta tese.

A categoria *Educação Especial e Inclusão social em diversos contextos* apresentou o total de onze (11) publicações, sendo dez (10) publicações como dissertação de mestrado e uma (01) tese de doutorado. Das publicações relacionadas, uma dissertação (01) e uma tese (01) tratam da inclusão da pessoa com deficiência visual.

Para Miranda (2006) e Dorneles (2014), a inclusão social é de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência visual. Miranda (2006) realizou a investigação adotando o estudo de caso a respeito da inclusão social por meio do uso da biblioteca institucional, verificando se a pessoa deficiente se encontra incluída ou não por meio desse ambiente educacional e social.

A pesquisa de Dorneles (2014) apresentou o interesse de conhecer em específico sobre o processo educacional de estudantes com deficiência visual. Para isso, a autora desenvolveu a tese de doutorado em educação para inventariar e analisar os resultados das teses que tiveram como objeto de estudo o processo educacional de estudantes com deficiência visual no território brasileiro. A pesquisa de Dorneles (2014) permitiu a visão de como vem ocorrendo o processo educacional de estudantes com deficiência visual no país.

A categoria *Educação Especial/Inclusiva e Políticas Educacionais* apresentou o total de dez (10) publicações acadêmicas, sendo nove (09) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado. Merecem destaque, devido à aproximação a ser abordada por esta tese, a dissertação de Carvalho (2018) e a tese de Paccini (2014).

A dissertação de Carvalho (2018), com o título “O plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014-2024): meta 4: educação especial”, propôs analisar ações do estado de Mato Grosso do Sul que contribuíram para a materialização da Meta 4 – educação especial e suas estratégias, assim como a dissertação de Braga (2020).

A autora considera que as composições das políticas educacionais no Brasil estão direcionadas em movimentos em espiral, sendo necessária a retomada constante das ações para que direitos, há anos consolidados em lei, sejam de fato cumpridos. Enquanto o processo político não caminha de forma cíclica, o desenvolvimento da qualidade e a concretude na educação ficam à mercê das diversas prioridades do governo (CARVALHO, 2018, p. 120).

A tese de Paccini (2014), com o título “O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010”, buscou realizar a compreensão de como o referido programa se constituiu no âmbito das políticas educacionais e da sua implementação nos municípios-polo sul-mato-grossenses de Campo Grande e Paranaíba, no período mencionado.

A autora manteve o enfoque de sua pesquisa no aspecto de relevância social e política que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade ocupa como estratégia para implementação da política institucional de inclusão para o país em uma ação compartilhada com os entes federados e por estender às redes municipais o acesso às proposições dessa política, uma vez que o município foi protagonista da implementação do Programa, distinguindo-se do modelo de implementação de política de educação especial dos anos 1990, que focava suas ações nas secretarias de estado de educação (PACCINI, 2014, p. 21).

No que se refere à *Educação Especial/Inclusiva e Sala de Recursos/Atendimento Educacional Especializado*, a categoria apresentou dez (10) publicações acadêmicas, sendo oito (08) dissertações de mestrado e duas (02) teses de doutorado. Das oito (08) dissertações, duas (02) tratam do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições de forma geral - Pietrobon (2016) e Napi (2019).

Foram relacionadas cinco (05) dissertações tratando do AEE específico por deficiências: deficiência intelectual ou mental, Muniz (2006) e da Silva (2016); altas habilidades/superdotação, Bittelbrunn (2003) e Moquiuti (2020); deficiência visual, Costa (2016); e pessoa com surdez em instituição indígena, Sousa (2013).

As duas teses foram assim relacionadas: a tese de Correa (2012), que investigou os indicadores do Programa de Implementação da Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no contexto das atuais políticas educacionais do

governo federal, apresenta o Plano de Desenvolvimento Educacional como plano executivo da educação no país e o Plano de Ações Articuladas (PAR), como meio de execução; a tese de Rabelo (2016), com o título “A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado”, como resultado de pesquisa, apresentou que,

[...] no limite, a inclusão educacional propagandeada como um “novo paradigma” (BRASIL, 2008a; 2008b), com todas as ressalvas de se falar em inclusão em uma sociedade que naturaliza a desigualdade, vem contribuindo involuntariamente para a compreensão da urgente necessidade de fortalecimento das redes públicas de ensino, a fim de que possam efetivamente oferecer condições dignas de aprendizagem a essas pessoas e cumprir o seu papel enquanto espaço de contribuição (RABELO, 2016, p. 171).

A categoria buscou apresentar as diversas formas que o AEE pode ser analisado como uma ação de política educacional. Acreditamos que as investigações e as discussões acerca da temática sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado não se esgotam em um único trabalho estudante, mas que eles se complementam nas leituras e nas práticas pedagógicas a partir da realidade vivenciada por cada instituição.

A categoria *Educação Especial/Inclusiva e as Tecnologias Educacionais*, apresentou a relação de oito (08) dissertações e uma (01) tese de doutorado. No que se refere ao uso das tecnologias assistivas ou das tecnologias de comunicação e informação, Carbonari (2008), Silva (2018), Nascimento (2013) e Dézinho (2016), em suas dissertações de mestrado, bem como Nascimento (2018), em sua tese de doutorado, tratam do uso dessas tecnologias no processo de aprendizagem do estudante com deficiência auditiva e surdez.

Para esse grupo de autores, as tecnologias assistivas e as tecnologias de comunicação e informação são excelentes ferramentas pedagógicas que contribuem para o processo de aquisição da leitura e da escrita, para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, para a aprendizagem das habilidades cognitivas dos estudantes com deficiência auditiva e surdez. Em sua tese, Nascimento (2018) aponta que o uso de tais recursos permite conhecer que

Os recursos de tecnologia da informação e comunicação, bem como os recursos de tecnologia assistiva, são fundamentais e um direito já estabelecido por diversos documentos legais [...]. Temos hoje uma legislação razoável que assegura os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, e cada documento representa um marco importante para o avanço das propostas de inclusão e acessibilidade, além de fornecer a sustentação legal para a reivindicação da igualdade de oportunidade (NASCIMENTO, 2018, p. 159).

Ainda nessa categoria, encontramos duas (02) dissertações que tratam do uso dos recursos tecnológicos no processo de inclusão e no ensino e na aprendizagem do estudante com deficiência visual, sendo de Dorneles (2002) e de Lins do Nascimento (2015). A dissertação de Siqueira (2020) menciona “O uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado aos estudantes com paralisia cerebral em salas de recursos multifuncionais”.

Para a autora, a utilização dos recursos de tecnologias assistivas no cotidiano escolar pode ser um importante diferencial para que o estudante com paralisia cerebral permaneça e tenha êxito na instituição, contribuindo com a escolarização desses estudantes e com a promoção de condições mais igualitárias de formação e acesso ao conhecimento nesse espaço (SIQUEIRA, 2020, p. 134).

A categoria *Educação Especial e Escolarização* e a categoria *Educação Especial/Inclusiva e Educação Infantil* tiveram oito (08) produções acadêmicas cada uma. Na categoria *Educação Especial e Escolarização*, encontramos oito (08) dissertações de mestrado. Dessas dissertações, duas (02) mencionam a escolarização do estudante com deficiência auditiva e surdez: Jesus (2016) e Araújo (2018), que abordam a temática no contexto escolar de uma aldeia terena do estado de Mato Grosso do Sul.

A escolarização do estudante com deficiência intelectual é tratada nas dissertações de Galvão (2016), Franco (2016), Maciel (2015) e Souza (2015). A temática da escolarização é abordada na dissertação de Martins (2019), na qual foi investigado o contexto da escolarização dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

A categoria *Educação Especial/Inclusiva e Educação Infantil* pode ser analisada da seguinte forma: 02 dissertações de mestrado tratam diretamente da inclusão da criança com deficiência na educação infantil: Silva (2012), Ferreira (2018) e Santos (2020). A dissertação de Silva (2014), com o título: “Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa”, aponta a necessidade de ampliar as investigações nessa área da educação. O atendimento educacional especializado para crianças da educação infantil é abordado na pesquisa de mestrado de Cícera Ferreira (2018), enquanto as dissertações de Veiga (2018) e de Ferreira (2019) abordam as práticas pedagógicas dos professores em contextos diferentes.

A categoria *Educação Especial/Inclusiva e Educação Física*, foi explorada nos estudos de três (03) dissertações de mestrado e duas (02) teses. A dissertação com o título “Professores de educação física e suas práticas com crianças com transtorno espectro autista: superando desafios”, de Santos (2019), desenvolveu a pesquisa atendendo a um grupo específico do público-alvo da educação especial. A pesquisa desenvolvida por Moises (2015)

aponta o trabalho didático na educação física inclusiva. Já a dissertação de Benevides (2019) trata da atuação do profissional de educação física juntamente com a equipe multifuncional que atendem as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

A categoria *Educação Especial/Inclusiva e Docência*, apresenta o total de quatro (04) produções, sendo todas dissertações de mestrado. A dissertação de Kassar (1993) apresenta o relato de professoras de estudantes com deficiência mental. As dissertações Martins (2004) e Martins (2016) tratam, em suas pesquisas, da inclusão e do trabalho didático junto ao estudante com surdez no ensino regular.

A pesquisa de Venâncio (2018), com o título “Estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão educacional: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais”, aponta que a melhor estratégia encontrada pelas professoras para melhorar as relações interpessoais em sala de aula concentravam-se em conversar seriamente com os estudantes que estão criando problemas; incentivar a colaboração entre os estudantes; combinar com os estudantes as normas de funcionamento da classe; dar conselhos à classe sobre disciplina e relembrar constantemente as normas da instituição (VENÂNCIO, 2018, p. 113).

A categoria *Educação Especial/Inclusiva e História da Educação*, apresenta duas (02) dissertações de mestrado. A dissertação de Moro (1997), com o título “História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul”, permitiu a análise do contexto investigado.

Constatou-se que, em Campo Grande, há portadores de deficiência auditiva fora da instituição e que se pretende realizar a integração social dessas pessoas no ensino regular sem possuir ainda profissionais e equipamentos necessários para que se realize essa inclusão. O exame da história da Educação Especial no estado e o contato com os diferentes sujeitos desse processo mostrou a persistência de situações que favorecem a solução de continuidade de projetos e programas de integração social sob responsabilidade de órgãos educativos públicos (MORO, 1997, n.p.).

A dissertação de Corrêa (2005), com o título “A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004”, apresentou como objetivos conhecer, descrever e analisar como o município de Campo Grande se organizou para atender às diretrizes emanadas pela política nacional em relação à Educação Especial, a partir da aprovação da LDB n. 9.394/96.

A pesquisa desenvolvida pela autora concluiu, pelos dados analisados, que o processo de municipalização da educação especial nas instituições da Rede Municipal de

Ensino (REME) de Campo Grande só ocorreu no momento em que o município passou a oferecer prioritariamente o ensino fundamental, principalmente a partir de 1998, diante do expressivo aumento do número de matrículas na REME (CORRÊA, 2005, p. 102).

Na revisão de literatura, também foram encontrados alguns trabalhos que não se enquadraram nas categorias apresentadas, relacionados no Quadro 6.

Quadro 6. Produções acadêmicas: outras categorias

- | |
|--|
| <p>1- COIMBRA NETO, João Paulo. Discurso jurídico da educação especial: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019.</p> <p>2- FREITAS, Edinéia da Silva. Deficiência visual: revelações dos autores da área da educação sobre família e instituição na plataforma Scielo Brasil. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Paranaíba/MS, 2015.</p> <p>3- GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo. Dispositivos normalizadores da educação inclusiva: os enunciados dos conselhos de educação. Doutorado em Educação. Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande/MS, 2012.</p> <p>4- SÁ, Michele Aparecida de. O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2011.</p> <p>5- SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos. Deficiência e preconceito no espaço escolar: tensões e intenções. Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Unidade Universitária de Paranaíba/MS. 2015.</p> |
|--|

Fonte: Banco de teses da CAPES, BDTD, Banco de Teses e Dissertações dos programas de Pós-graduação, elaborado pelo autor (2021).

As produções acadêmicas apresentadas no Quadro 6 são de temáticas diversificadas, trazendo tanto o olhar jurídico quanto o social para a problemática que envolvem o assunto, no tópico a seguir são apresentadas as temáticas das produções acadêmicas de 1991 a 2021.

2.3 As temáticas das produções acadêmicas (1991 – 2021)

No que se refere à aproximação da investigação das publicações acadêmicas, foram relacionadas onze (11) produções acadêmicas, sendo dez (10) dissertações de mestrado e uma (01) tese de doutorado em educação (Quadro 7). Das dissertações de mestrado, foram relacionadas uma (01) dissertação em Engenharia de Produção, de Cesco (2001); uma (01) dissertação em Sociologia, de Silva (2016); duas (02) dissertações em Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos, de Costalonga (2019) e de Icasatti (2019); e seis (06) dissertações em

Mestrado em Educação, de Almeida (2005), de Coutinho (2011), de Nantes (2012), de Santana (2016), de Madruga (2019) e de Diniz (2019). A tese de Doutorado em Educação apresentada por Almeida (2009) aponta a necessidade de serem realizadas pesquisas nesta categoria.

Quadro 7. Categoria: Educação Especial/Inclusiva e a Educação Superior

- 1- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul.** Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2005.
- 2- ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O Discurso de Inclusão das Políticas de Educação Superior (2003 - 2008).** Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2009.
- 3- CESCO, Eliza Emília. **O curso de pedagogia e a instituição inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.
- 4- COSTALONGA, Luana Rigotti Caiano. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019.
- 5- COUTINHO, Márcia Maria de Azevedo. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2011.
- 6- DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectiva de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2019.
- 7- ICASATTI, Albert Vinicius. **Direito à educação inclusiva nos países membros do MERCOSUL.** Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019.
- 8- MADRUGA, Rosely dos Santos. **O atendimento educacional especializado na educação superior.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2019.
- 9- NANTES, Janete de Melo. **A Constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva do surdo: cuidado de si e do outro.** Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados/MS, 2012.
- 10-SANTANA, Leila Lima de Souza. **Acesso e Permanência na Educação Superior - Estratégias E Ações Da Divisão De Acessibilidade E Ações Afirmativas/DIAF Na UFMS.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2016.
- 11-SILVA, Dirlene Joceli Colla da. **Inclusão deficiente.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2016.

FONTE: Banco de teses da CAPES, BDTD, Banco de Teses e Dissertações dos programas de Pós-graduação, elaborado pelo autor (2021).

A categoria apresentou uma diversidade na abordagem da temática, sendo que, para realizar a aproximação do que se pretendia investigar, realizamos a subdivisão da categoria,

visando estreitar as lacunas de investigação. Para isso recorre-se a três categorias de análise: palavras-chave, objeto e metodologia, conforme apresenta-se no Quadro 8.

Quadro 8. Classificação da categoria: Educação Especial/Inclusiva e a Educação Superior

Título da Produção Acadêmica	Palavras-chave	Objeto	Metodologia
O curso de pedagogia e a instituição inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Educação Especial, Curso de Pedagogia, Instituição Inclusiva	Os registros da UEMS e avaliadas opiniões do corpo docente e discente a respeito da função da Universidade na formação de profissionais com competência para atuar com a diversidade.	A análise de sua proposta pedagógica, currículo, ementas de disciplinas e ações complementares revelam uma posição incipiente no cumprimento da legislação com vistas à construção da instituição inclusiva.
Acesso e Permanência na Educação Superior - Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS	Acesso e Permanência. Educação Superior. Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas	Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF)	Análises de material bibliográfico e documental que permitam o entendimento do objeto de estudo
O atendimento educacional especializado na educação superior	Atendimento Educacional Especializado. Educação Superior. Inclusão. Teoria Histórico-cultural. Estudantes público-alvo da educação especial.	As condições de inclusão do estudante com deficiência na educação superior	Documental, exploratória e descritivo-analítica, na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, a partir do materialismo histórico-dialético
O Discurso de Inclusão das Políticas de Educação Superior (2003 - 2008)	Estado. Políticas de educação Superior. Inclusão, Discurso de Inclusão.	Contradições sociais e políticas das políticas educacionais da Educação Superior	Análise documental
Perspectiva de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul	Público-Alvo da Educação Especial. Educação superior. Inclusão. Políticas de ações afirmativas.	As barreiras e os facilitadores presentes no processo de inclusão na educação superior	A abordagem qualitativa descritiva, isolada ou combinada com a abordagem quantitativa
A Constituição do intérprete de língua de sinais na educação superior na perspectiva do surdo: cuidado de si e do outro	Surdez. Língua de sinais. Intérprete de LIBRAS. Inclusão no educação superior.	Constituição do intérprete de língua de sinais na educação superior	Produção discursiva
Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro	Pessoa com Deficiência. Educação superior. Políticas de Ações Afirmativas	Os modos como os sujeitos são constituídos pelos processos educacionais no decorrer da história e pelos discursos	Método arqueogenalógico

		produzidos pelos editais dos processos seletivos	
A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades	Cultura, diferença, inclusão, deficiência visual, educação superior.	A compreensão das identidades das pessoas com deficiência visual no contexto da educação superior	Estudo de caso
Título da Produção Acadêmica	Palavras-chave	Objeto	Metodologia
Direito à educação inclusiva nos países membros do MERCOSUL	Direito à Educação. Educação Inclusiva. Educação Especial. Diversidade	O direito à educação inclusiva	Análise Documental e bibliográfica
Inclusão deficiente	Deficiência - Inclusão - Mercado de Trabalho	Os pontos positivos e negativos, indicados pelas pessoas com deficiência, inseridas no mercado de trabalho	Método qualitativo, por meio de entrevistas com perguntas estruturadas e semiestruturadas
A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul	Política educacional; educação superior; educação especial.	Os cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul incorporam as disciplinas de Educação Especial em seus currículos	Análise documental

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Das produções acadêmicas classificadas, identificamos que onze (11) são dissertações de mestrado e que 01 (uma) é tese de doutorado. Das onze (11) dissertações relacionadas, seis (06) são dissertações de Mestrado em Educação e quatro (04) de mestrado em outras áreas. A única tese encontrada é em Educação.

2.4 A Educação Especial/Inclusiva e a Educação Superior – abordagem da temática nas produções acadêmicas

Buscando restringir as produções encontradas com o objeto de pesquisa abordado nesta tese, realiza-se a análise, tomando a temática apresentada: o direito à educação da pessoa com deficiência à educação superior, a partir das produções acadêmicas identificadas sobre o assunto (Quadro 9).

Quadro 9. Aproximação das produções acadêmicas com a temática investigada

Direito à Educação	Políticas Educacionais	Estudantes da Educação Especial
01 Dissertação	01 Dissertação 01 Tese	02 Dissertação

Fonte: CAPES - Elaborado pelo autor (2021).

No que se refere ao direito à educação, a dissertação de mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos de Icasatti (2019), aponta como a perspectiva inclusiva vem se instituindo, em especial a partir da década de 1990, com a promulgação de Declarações sobre educação pela UNESCO.

Os principais documentos que fundamentam as reflexões são as Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015), todas correspondem à expansão do direito à educação. Para os autores, a partir da leitura sistemática da Declaração dos Direitos Humanos (1948), composta por trinta artigos, é possível notar que:

[...] à educação é dada uma função fundamental, qual seja a de ser um instrumento para a efetivação de outros direitos humanos. Atribui-se à educação a capacidade de fazer com que as pessoas tenham conhecimento/consciência de que possuem direitos e também, por meio desse processo de instrução, possam ter discernimento sobre como e quais os procedimentos necessários para exigí-los. Sob esse prisma, compreende-se o processo educativo como um instrumento de constituição da nossa condição humana, tendo-se em conta que, por meio dele é viabilizada apropriação e transferência de usos, valores, saberes, conhecimentos e práticas presentes nas relações sociais que se dão entre os seres humanos. (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 25).

No que se refere ao direito à educação, o autor da dissertação afirma que o direito à educação passa a ser reconhecido, metaforicamente, como uma “chave” para diversas portas, ou seja, como um direito que dá acessibilidade a outros (ICASATTI, 2019, p. 28).

Já a dissertação de Almeida (2005), intitulada “Educação Especial nos Cursos de Licenciatura das Universidades de Mato Grosso Do Sul”, apresenta como objetivo analisar como as universidades e, mais especificamente, os cursos de licenciatura contemplam as disciplinas de Educação Especial e enfocam, por meio dessas, a política de educação inclusiva preconizada na política institucional em âmbito nacional. Em sua pesquisa, a autora apresenta como a disciplina Educação Especial é abordada e trabalhada na formação dos futuros professores nos cursos de graduação. O estudo mostra-nos que

[...] a trajetória da educação, e mais especificamente da educação superior e da educação especial, identificamos interferências econômicas e políticas que direcionam os rumos de uma e de outra no mesmo sentido: o processo de inclusão. Partindo do pressuposto de que a educação especial deve ser contemplada nos cursos de formação docente, identificamos que todas as universidades atendem à essa necessidade nos cursos de licenciatura que formam os professores que atuarão nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, porém, não oferecem essa disciplina nas demais licenciaturas (ALMEIDA, 2005, p. 152).

No que refere à política educacional, a autora dialoga com a seguinte citação: "O mercado, como alternativa de política pública à educação como monopólio público, caracteriza claramente o tom da política institucional dos últimos anos, em todo o mundo ocidental" (BALL, 1995, p. 196). Entende-se que a mercantilização da educação, seja ela na educação básica ou superior, tornou-se um marco presencial dos interesses neoliberais contidos nas políticas educacionais.

A presença marcante do neoliberalismo perpassa vários setores da educação, possibilitando que a educação, em seu contexto, mais amplo, venha atender aos interesses do mercado capitalista neoliberal. Não muito distante vê-se a alta oferta de cursos tecnicistas superior que atendem à demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado do trabalho. A dissertação de Almeida (2005) apresentou como conclusão que

[...] As universidades são influenciadas pelo processo de inclusão e de exclusão, desenvolvendo aspectos positivos e negativos em consequência de diretrizes internacionais; como aspectos positivos, mencionamos o respeito às diferenças, favorecendo a participação das minorias historicamente excluídas; como aspectos negativos, apontamos a massificação provocada pela expansão quantitativa, por não considerar as especificidades locais, regionais e individuais, necessárias para se garantir o mínimo de qualidade (ALMEIDA, 2005, p. 151).

Na tese de doutorado em educação da mesma autora, com o título "O discurso de Inclusão nas Políticas de educação superior (2003 – 2008)", Almeida (2009) apresenta como objetivo analisar como o discurso de inclusão é apresentado no conjunto de documentos referentes à educação superior do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002 – 2008). Em sua investigação, Almeida (2009) apresenta a hipótese de que

[...] a palavra inclusão e o termo inclusão social têm sido utilizados como marca de um discurso oficial para sustentar as ações, políticas e programas do governo e que as ações que trazem esse discurso são desenvolvidas de forma isolada, por meio de programas elaborados para atender a algumas necessidades específicas, de interesse político e econômico. Assim, o discurso de inclusão consistiria em um argumento solto, sem relação com as políticas do Estado (ALMEIDA, 2009, p.17).

A autora infere, em sua pesquisa, que o discurso de inclusão é uma das formas de o Estado controlar a sociedade civil, favorecendo a definição de ações e programas propostos por organismos internacionais, atendendo às suas reivindicações e melhorando as condições de parte da sociedade, tratando as pessoas como cidadãos-clientes. Desta forma, entende-se que:

[...] existe interesse, por parte, dos organismos internacionais que fomentam o financiamento das políticas nacionais, em eu o discurso da inclusão seja aceito pela sociedade civil, a fim de minimizar as desigualdades sociais e incorporar a cultura mercantil. A partir da concretização de condições de acesso aos direitos básicos, espera-se que essas pessoas (consideradas excluídas) tenham condições mínimas de consumo, inclusive para comprar mercadorias e vender a sua força de trabalho (ALMEIDA, 2009. p. 163).

A pesquisa elaborada por Almeida (2009) permite uma reflexão acerca das influências estabelecidas pelos organismos internacionais em promover a produção de políticas educacionais que atendam, em primeiro plano, os interesses próprios firmando uma sociedade globalizada e, em segundo plano, os interesses dos que serão favorecidos pela produção dessas políticas.

Salienta-se que tese argumentada pela autora (o discurso de inclusão era um argumento solto, sem relação com as políticas implementadas pelo Estado) foi parcialmente refutada, visto que foram identificados programas e leis que convergem para a minimização das desigualdades sociais e para o acesso à educação superior e a permanência nesse nível de ensino, o que evidenciou que o discurso ocorre de forma articulada e com coerência.

A dissertação de Cesco (2001), com o título “O curso de pedagogia e a instituição inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”, tem como objetivo avaliar a contribuição que o Curso de Pedagogia da UEMS vem dando, por meio de suas atividades curriculares, para a construção de uma instituição inclusiva em relação à pessoa com deficiência.

Do estudo pormenorizado das ementas e conteúdos programáticos constantes do Projeto Pedagógico do Curso, pode-se observar a ausência de disciplina específica e de itens de conteúdo a respeito da educação especial ou algum tema que a possa embasar.

Diante dos fatos comprovados pela pesquisa e da identificação dos pontos vulneráveis evidenciados na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em relação à tendência social contemporânea registrada na legislação vigente, alguns procedimentos já podem ser indicados, no sentido do reordenamento institucional da UEMS, com vistas à criação de comunidades acolhedoras e, em uma esfera maior, à construção da sociedade inclusiva.

[...] Do que foi concluído na pesquisa da autora, o ponto fundamental para a pesquisa desta tese, aponta-se: Não há, hoje, na UEMS uma política institucional que vise à qualificação de seu corpo docente e de seu corpo discente em relação à educação especial (CESCO, 2001, p. 110)

A quarta e última dissertação que aborda a temática investigada tem por título “Perspectiva de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul”, de Diniz (2019).

Teve por objetivo identificar, analisar e discutir elementos que se constituem como barreiras e/ou facilitadores, os quais se apresentam, sob a perspectiva de estudantes universitários da Educação Especial (PEE), em suas trajetórias de formação acadêmica no âmbito das Instituições Públicas de Educação superior de Mato Grosso do Sul (IPES-MS), com base nos relatos dos referidos participantes do estudo e em documentos institucionais das IPES-MS (DINIZ, 2019, p. 20).

De acordo com a pesquisa de Diniz (2019), foi possível perceber, na voz dos universitários PEE, a presença de diversas barreiras: arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas. Dos resultados obtidos no presente estudo, dois deles merecem atenção para a investigação proposta por esta tese: as barreiras atitudinais e as pedagógicas.

No que se refere às barreiras atitudinais, ainda na categoria “barreiras que dificultam e/ou impedem a inclusão dos estudantes PEE na universidade”, foi citada pelos participantes a presença de barreiras atitudinais que demonstram preconceito direcionado a esse público (DINIZ, 2019, p. 86).

Conforme o estudo elaborado pelo autor, as barreiras pedagógicas são “[...] aquelas evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelos professores em sala de aula” (CASTRO, 2011, p. 183).

Em sua pesquisa, Diniz (2019), menciona

[...] Como exemplos de barreiras pedagógicas foram citados de acordo com relato dos participantes: os materiais utilizados nas aulas não são adaptados de acordo com a necessidade específica do estudante PAEE; não há livros digitalizados dificultando a leitura dos estudantes baixa visão; a utilização de aparelhos de projeção em sala de aula dificulta o acesso dos estudantes com baixa visão que tem sensibilidade à claridade. Foi evidenciado o sentimento dos universitários de que cabe a eles o papel de se adaptar à universidade e não o contrário (DINIZ, 2019, p. 89).

As duas barreiras mencionadas permitem que realizemos o questionamento às políticas educacionais adotadas pelas IES/MS no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência na educação superior.

Nessa direção, como já mencionado, a autora estabelece que foram identificadas diversas barreiras presentes no cotidiano universitário dos estudantes PEE que dificultam e/ou impedem seu processo de inclusão na educação superior, como: arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, comunicacionais, de informação e pedagógicas (DINIZ, 2019, p. 98). A pesquisa, ainda, aponta que

[...] os resultados são denunciadores, pois constatou-se que, de modo geral, os estudantes PAEE continuam invisibilizados na universidade. As barreiras apontadas indicam que a inclusão do estudante PAEE no educação superior exige atenção, reflexão, ação e investimento da comunidade acadêmica, assim como dos governantes. Os resultados indicaram também que os participantes avaliaram que o núcleo e/ou setor responsável pela acessibilidade, não é suficiente para promover a inclusão dos estudantes PAEE. Eles defendem a necessidade de maior envolvimento de outros profissionais para complementar a sua formação (DINIZ, 2019, p.99)

As produções dessa categoria permitem ampliar e aprimorar a discussão acerca da temática abordada por esta tese. Sendo assim, as produções apresentadas nessa categoria permearam o diálogo proposto.

2.5 O que constatamos

Ao realizar a revisão de literatura, observa-se que a produção acadêmica sobre as políticas de Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul tem crescido nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em educação.

No que se refere às pesquisas sobre políticas educacionais na educação superior, as pesquisas enfocam a política educacional, referindo-se à disciplina de educação especial prioritariamente nos cursos de graduação. Ao realizar consulta, por meio do site do *Scielo*, verificando o número de citações feitas das produções, constatou-se que, em sua maioria, as produções não circulam em meios estudantis com muita intensidade por se manterem nas bibliotecas de teses e dissertações (Quadro 10).

Quadro 10. Número de citações feitas das teses e dissertações selecionadas (2021 - 2022)

Dissertação / Tese	N. de Citações
A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul (Almeida, 2005)	14
O Discurso de Inclusão das Políticas de Educação Superior (2003 - 2008). (Almeida, 2009)	13
O curso de pedagogia e a instituição inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Cesco, 2001)	5
Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro (Castalunga, 2019).	0
A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades (Coutinho, 2006)	6
Perspectiva de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul (Diniz, 2019)	0
Direito à educação inclusiva nos países membros do MERCOSUL (Icassati, 2019)	0
O atendimento educacional especializado na educação superior (Madruga, 2019)	0
A Constituição do interprete de língua de sinais na educação superior na perspectiva do surdo: cuidado de si e do outro (Nantes, 2012)	11
Acesso e Permanência na Educação Superior - Estratégias E Ações Da Divisão De Acessibilidade E Ações Afirmativas/DIAF Na UFMS (Santana, 2016)	4
Inclusão deficiente (Silva, 2016)	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Como a temática desta tese verte para o direito da pessoa com deficiência à educação superior, atentamos que as produções encontradas não contemplam a temática em suas discussões. Sendo assim, o que está se apresenta para discutir no corpo desta tese configura-se como sendo um objeto de investigação de grande interesse acadêmico por trazer para o rol de discussões três eixos importantes: direito educacional da pessoa com deficiência, educação especial e educação superior. Esses três eixos foram analisados e discutidos no âmbito da política educacional.

O resultado dessa revisão de literatura indica a importância e a necessidade de se empreenderem mais estudos referentes às políticas de Educação Especial na Educação Superior e sobre como essas políticas vêm sendo colocadas em ação na Instituição de Educação Superior adotada como locus de pesquisa: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Considera-se que o referencial teórico a ser utilizado nesta pesquisa possibilita uma análise abrangente do direito à educação da pessoa com deficiência nas políticas de Educação Especial na Educação Superior por compreender todos os contextos nos quais ela é produzida e atuada.

CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (*POLICY CYCLE APPROACH*), DA TEORIA DA ATUAÇÃO NA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico que fundamenta a análise documental. Segundo Neitezal e Peregrini (2022), o campo epistemológico da política educacional é complexo, extenso, múltiplo e exige um esforço de quem realiza a análise documental das políticas educacionais para que não se perca no horizonte de temas, métodos, teorias, sujeitos e fenômenos que a constituem.

Dessa forma, apresentar o aporte teórico e os conceitos utilizados possibilita a compreensão da análise da política institucional que contempla o processo de inclusão da pessoa com deficiência na educação superior. Para que se possa realizar essa análise, o presente estudo se fundamenta na Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Colaboradores (1994) e a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016).

De acordo com Mainardes e Tello (2016), o “[...] campo da Política Educacional é abrangente e inclusivo”, pois apresenta uma diversidade de abordagens metodológicas de natureza teórica, empírica e crítica, entre outras. Dessa forma, a análise da política institucional (PDI e PPI/UEMS) pretende apontar a compreensão do que se refere à prática da política no

âmbito institucional, partindo da apresentação do aporte teórico utilizado para essa análise e da apropriação de conceitos fundamentais para isso.

2.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), é um método para a análise de políticas, desenvolvido por Stephen J. Ball et al. (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994). Em primeiro momento, desenvolveu-se em um ciclo contínuo em três contextos principais: contextos da influência, da produção do texto e da prática. Em 1994, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas, acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Segundo Mainardes (2018),

[...] Inicialmente, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Desta forma, por meio do método analítico do Ciclo de Políticas de Ball et al. (1994), é possível compreender como as políticas educacionais em âmbito internacional e nacional foram sendo constituídas. Ou seja, o processo de formulação e reformulação de políticas mais abrangentes, desde sua elaboração num espaço macro, até a sua atuação num contexto micro, trazendo aspectos relevantes que se encontram inseridos em cada contexto.

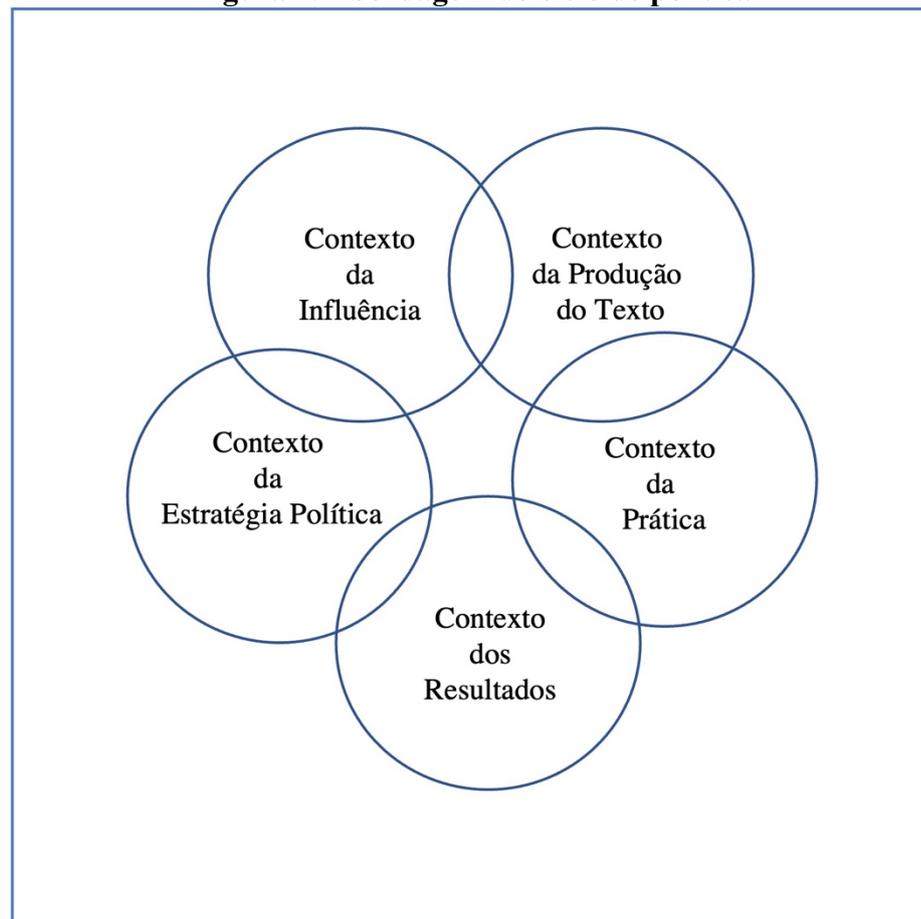
Sendo assim, é possível orientar a investigação de políticas educacionais desde o Contexto da Influência (discursos, organismos, sistemas), do Contexto da Produção de Textos políticos legais, até o Contexto da Prática, no qual as políticas podem ser ressignificadas a partir da realidade da localidade.

O estudo desenvolvido por Ball e colaboradores (1994), pode ser compreendido como um ciclo contínuo, onde cada um dos cinco contextos apresenta arenas (lugares de

discussão, disputas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar a produção e atuação das políticas), sendo que cada um deles envolve embates de interesses dos grupos envolvidos em cada arena. Para os autores da Abordagem do Ciclo de Políticas, os contextos não são estáticos e não contrapõem um ao outro. Ou seja, eles se complementam em um movimento cíclico, em que um não exerce grau de importância sobre o outro, pois todos são importantes na análise do estudo de políticas.

A dinamicidade de cada contexto permite a compreensão da sua importância no ciclo, como mostra a Figura 1.

Figura 1. Abordagem do ciclo de política



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Ball et al. (1994).

2.1.1 Contexto da influência: o papel das agências multilaterais e dos documentos internacionais

Para compreender a análise da política institucional utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas referido por Ball et al. (1994), é necessário que se tenha o desenho da estrutura dos documentos legais internacionais que possibilitam a compreensão das influências na produção das políticas nacionais. De acordo com os autores, o primeiro contexto do Ciclo de Políticas é o Contexto da Influência, pois é neste contexto em que normalmente as políticas educacionais são iniciadas e os discursos políticos construídos. Logo,

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 97).

Compreende-se, assim, que o contexto da influência exerce de forma impactante forças de interesses internacionais contidos no pensamento dominante das agências multilaterais na produção de documentos tanto internacionais quanto nacionais. A força exercida pelo poder hegemônico dessas agências atua de forma expressiva nos grupos sociais e nos campos sociais em que eles atuam. Quanto maior for a força exercida por essas agências, maior será sua abrangência e domínio. Desta forma, compreende-se a influência exercida por esses grupos no contexto das políticas educacionais.

Para Bowe et al. (1992), a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

Para compreender a questão da influência exercida pelas agências multilaterais na produção dos documentos internacionais e nacionais, a presente pesquisa empenhou-se por meio dos dados obtidos em uma pesquisa documental, na política de educação superior, nos contextos internacional e nacional, a partir do mapeamento e da análise dos principais

documentos elaborados por organismos internacionais (Banco Mundial¹⁰, Organização Mundial do Comércio, Comunidade Europeia e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO), bem como nacionais (Legislação, Plano Nacional de Educação e Censos da Educação), no que se refere à produção de políticas educacionais para a educação superior.

A análise dos documentos resultantes das conferências promovidas pelas agências internacionais foca-se nas influências exercidas por estes documentos na produção dos documentos nacionais e analisadas, também, a forma como estes aparecem na produção da política institucional promovendo a inclusão do estudante da educação especial no âmbito da educação superior.

2.1.2 Contexto da produção do texto

A análise a partir desta abordagem permite a compreensão de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente.

Dessa forma, quando apreendemos a respeito das Políticas Educacionais da Educação Superior, ressalta-se que, à medida que o aparato legal assegura e promove o acesso, a permanência, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IES, a própria instituição produz a sua política interna. Esse processo de produção da política institucional pode ser considerado como o Contexto da Produção do Texto. Nesse contexto, ocorre o processo de análise das políticas, para Gandin e Mainardes (2013), sendo que

[...] Tal análise envolve a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc. (GANDIN; MAINARDES, 2013, p. 154).

¹⁰ Banco Mundial foi “criado a partir das necessidades advindas após a Segunda Guerra Mundial, quando os países devastados pela guerra sentiram a necessidade de buscar seu crescimento econômico” (SILVA; FERRONATO; BARUFFI, 2014, p. 88).

No interior das instituições é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação de acordo com a realidade da IES e a sua localidade. É nessa localidade que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Dessa forma, compreendemos que as arenas são: IES e locais de atuação dos profissionais da educação. Por sua vez, os grupos de interesse são professores e demais profissionais que têm papel ativo na atuação das políticas, ou seja, fala-se da própria ação dos envolvidos na produção da política institucional.

A política institucional, PDI e PPI, enquanto objeto desta pesquisa, configuram-se como sendo textos produzidos a partir das influências recebidas dos documentos resultantes das conferências promovidas pelas agências internacionais, bem como, dos documentos nacionais. Entende-se assim que, a política institucional é o resultado de embates e discussões existentes nas arenas que constituem a instituição de educação superior. Esta política resultante de influências desde o macro contexto até o micro contexto institucional é um texto que apresenta diversas leituras e interpretações que, conforme Ball et al. (1994), se constituem desde as influências iniciais, as ocorridas nas micropolíticas das formulações legislativas, no processo parlamentar, nas políticas e micropolíticas dos grupos de interesse, e está sujeito a uma pluralidade de interpretações em razão da pluralidade de leitores.

As políticas institucionais podem ser compreendidas por meio de suas formas de representações, “[...] textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2007, p.29). Da mesma forma, um texto ou outro material produzido no contexto da prática, para colocar uma política em ação, também a representa (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Com isso, a presente pesquisa desenvolvida nesta tese parte da análise documental dos textos internacionais, identificando as influências exercidas por estas políticas na produção das políticas educacionais nacionais referentes a educação superior com enfoque na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo de realizar esta análise documental no contexto da influência é “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes” (MAINARDES, 2007, p.38) nos documentos tidos como políticas institucionais da UEMS.

Entende-se assim que, as políticas institucionais são colocadas em prática no interior da instituição a partir da realidade existente. Desta forma, compreender as influências existentes na produção do texto da política institucional favorece compreensão da mesma no interior da instituição.

2.2 A teoria da atuação

O uso e a aplicabilidade da teoria da atuação (2016) ainda são muito recentes, em decorrência de sua formulação ser muito contemporânea no universo acadêmico. A referida teoria é mencionada pela primeira vez no livro “Como as instituições fazem as políticas”, originalmente publicado em 2012 e traduzido para o português em 2016, Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*).

Por meio da teoria da atuação, é possível compreender que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim colocadas em ação, sendo encenadas pelos diversos atores na realidade em que estão inseridas. De acordo com Gandin, Rocha, Vasques e Corrêa (2020), o conceito de atuação (*enactment*) tem suas raízes na ênfase que Ball dedica às micropolíticas em seus estudos no campo das políticas educacionais. Nesse momento em que são encenadas, colocadas em ação, é que as políticas são ressignificadas e sofrem diversas adaptações. De acordo com Pavezi (2018), é nesse momento que as políticas são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas.

Segundo Sanny S. da Rosa (2019), a teoria desenvolvida pelo autor privilegia as percepções dos indivíduos a respeito das possibilidades e dos limites de suas ações dentro das circunstâncias em que se encontram, sejam esses limites políticos, culturais e/ ou econômicos que circunscrevem um determinado contexto.

Nessa perspectiva partindo do estudo elaborado pelos dos autores, ao compreender a IES como espaço de luta ideológica, nas quais diversos aspectos das políticas disputam lugar nas práticas dos sujeitos, Ball (1992) já anuncia a ideia de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos em que atuam.

Corroborando com Gandin, Rocha, Vasques e Corrêa (2020), em que pensar o conceito de atuação e como este nos auxilia na análise das políticas educacionais, requer primeiramente fazer uma distinção que Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braum (2016) salientam: diferir implementação de políticas e atuação de políticas.

Na perspectiva da implementação, o risco de pensar a política educacional de forma “normativa” é marginalizar um conjunto de ações que ocorrem no interior e para além da escola: “professores e demais atores que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Nesta perspectiva da implementação da política, os sujeitos a quem a política deveria atender são excluídos do processo da elaboração e atuação da política. A política é simplesmente entendida como normativas a serem executadas desconsiderando por completo os sujeitos envolvidos pela política educacional.

No que refere ao conceito de atuação, segundo Gandin, Rocha, Vasques e Corrêa (2020), vem justamente documentar a ação de todos esses atores na política, tornando-a um processo e compreendendo que professores e professoras são atores, sujeitos e objetos ao mesmo tempo.

Desta forma, compreendemos que a perspectiva da atuação busca entender a política como um processo dinâmico, criativo e não-linear, considerando o pressuposto de que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21).

Sendo assim, com o intuito de promover a compreensão da análise documental proposta por esta investigação sobre a atuação da política institucional, PDI e PPI, da UEMS com enfoque no direito do estudante da educação especial à educação superior apresentamos o macro contexto da educação superior e macro contexto da educação especial, para enfim delinear a compreensão do contexto da política institucional.

2.2.1 O macro contexto internacional das políticas educacionais para a educação superior e educação especial: aproximação da investigação

O final do século XX foi marcado por mudanças nas políticas educacionais, tanto no macrocontexto internacional como no microcontexto nacional. Tais mudanças conotaram forte influência do pensamento neoliberal predominante nesse momento histórico. No cenário brasileiro, constata-se a forte atuação governamental orientada pelos objetivos de expansão de todos os níveis de ensino e pela implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade. A sociedade civil¹¹ demonstra interesse e participa do processo de reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade como requisito para real possibilidade de desenvolvimento do país.

¹¹ A sociedade civil é o grupo de sujeitos que, assumindo o seu papel de cidadãos, desenvolvem certas ações para incidir no âmbito público. A sociedade civil, nesse sentido, pode atuar na política sem fazer parte do governo ou mesmo sem pertencer a um partido político ou a outro tipo de organização.

Analisa-se as políticas educacionais de educação superior e de educação especial, devemos considerar os documentos internacionais em um contexto político do final do século XX afinados com o pensamento neoliberal que influenciou o delineamento dessas políticas. Considerando a complexidade da análise dos documentos internacionais como Contexto de Influência, apresentamos documentos internacionais produzidos ou apoiados pelas seguintes agências multilaterais: Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e Organização dos Estados Americanos (OEA), que se configuram como atuantes na influência do micro contexto de produção de políticas educacionais. Tais documentos aparecem no macro contexto da educação superior e no macro contexto da educação especial.

2.2.1.1 O macrocontexto da educação superior

Em 1989, o Consenso Washington, elaborado por homens de negócios, teve como objetivo a proposição de um plano de ajuste estrutural, de estabilização e de reformas do Estado, Fiscal, da Educação, da Previdência Social cuja finalidade era reconfiguração do modelo de gestão das instituições públicas, em especial a gestão, o financiamento e o sistema da avaliação institucional das universidades públicas e da educação básica (SILVA, 2006).

Com o Consenso de Washington (1989), surgem dois documentos internacionais, produzidos pelo Banco Mundial, estes documentos mantem o foco quanto a visão de educação superior defendida por esse organismo. Os documentos que expressam a visão de educação superior do Banco são os seguintes: *la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) e *la educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000), documentos que têm influenciado a formulação de políticas educativas na América Latina.

O documento *la enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995) é resultado de um trabalho que tem como cerne a análise da crise que perpassa a educação superior nos países em desenvolvimento, sobretudo, da África, da América Latina e da Ásia, e onde se avaliam as possibilidades de êxito das reformas educacionais. Com isso, O Banco Mundial lança recomendações que enfatizam reformas no âmbito da educação superior nos seguintes aspectos: diferenciação institucional; diversificação das fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e as questões referentes à autonomia e à responsabilidade institucional e políticas voltadas para a qualidade e equidade.

Para Borges (2010), o documento elaborado pelo Banco Mundial realiza um diagnóstico da crise da educação superior. Na concepção dele, a crise assume proporções mundiais, mas apresenta maior gravidade nos sistemas de educação superior dos países em desenvolvimento, pois, nestes países, os ajustes fiscais estão mais presentes, ao mesmo tempo em que ocorrem pressões no sentido de aumentar a matrícula nesse nível educacional.

[...] Na concepção do Banco, as universidades constituem a base do crescimento econômico, pois são consideradas instituições voltadas para a formação dos futuros dirigentes e, sobretudo, são responsáveis pela preparação das capacidades técnicas de alto nível exigidas pelas demandas da sociedade. Percebe-se, pois, a presença da temática referente à relação entre universidade e desenvolvimento econômico no discurso do Banco mundial, sendo trabalhada na perspectiva de que a instituição universitária necessita contribuir no processo de desenvolvimento econômico (BORGES, 2010, p. 369).

Segundo Borges (2010), o documento *la educación en los países en desarrollo: peligros y promesas* (2000) foi redigido por Grupo Especial sobre Educação superior e sociedade (*Task Force on Higher Education and Society*), convocado pelo Banco Mundial e UNESCO. Tal documento, centralizam a sua análise no tratamento dos seguintes temas: novas necessidades e demandas sociais para a educação superior; o interesse público na educação superior; a diferenciação da educação superior; desenvolvimento do bom exercício do poder, tanto ao nível interno como externo; necessidade de melhorar a educação para a ciência e para a tecnologia; e ênfase nas melhorias dos currículos de educação geral, adaptando-os às demandas dos estudantes.

No referido documento, é discutida uma concepção de educação superior e de universidade que vai ao encontro, em muitos aspectos, à concepção trabalhada no discurso presente no documento *la enseñanza superior* (1995). Neste é recomendado um menor investimento por parte do Estado em educação superior, pois o entendimento é de que as maiores taxas de rentabilidade social são encontradas quando se investe no nível básico de educação e uma maior focalização das atividades estatais na supervisão e avaliação do sistema educacional. No Quadro 11 apresenta-se o macrocontexto da influência da educação superior.

Quadro 11. O macrocontexto da educação superior

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS – EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Consenso de Washington (1989)	Documento internacional que pode ser considerado um marco decisivo de elaboração e definição de políticas econômicas e sociais. efetivamente imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nos anos seguintes.
Documento intitulado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995)	Neste documento, que se baseou na análise das experiências empreendidas por países em desenvolvimento para reformar os sistemas de educação superior, o Banco apontou quatro orientações que permitiriam tal reforma, a saber: fomento à diferenciação das instituições de educação superior (incluindo o desenvolvimento das privadas), incentivo à diversificação das fontes de financiamento, redefinição do papel do Estado na educação superior e adoção de políticas voltadas para a qualidade e a equidade.
I Conferência Mundial Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998)	Por “educação superior” o documento entende: “todos os tipos de estudos, de formação ou de preparação para a pesquisa, num nível pós-secundário, oferecidos por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino acreditados pelas autoridades competentes do Estado como centros de educação superior”.
<i>Documento intitulado “La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas”</i> (BANCO MUNDIAL, 2000)	Nesse documento, especialistas de treze países analisam as possibilidades da educação superior nos países em desenvolvimento, diagnosticando as dificuldades e os problemas específicos à realidade educacional desses países. No documento é discutida uma concepção de educação superior e de universidade que vai de encontro, em muitos aspectos, à concepção trabalhada no discurso presente no documento <i>la enseñanza superior</i> (1995).
II Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009 As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social (UNESCO, 2009)	O preâmbulo do comunicado da conferência sinaliza a emergência de se investir na educação superior, com vistas a construir uma sociedade mais inclusiva, e de conhecimento mais diversificado, e também para desenvolver-se em termos de pesquisa, inovação e criatividade. No comunicado, a educação superior é apresentada como “um bem público e responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009).
III Conferência Mundial de Educação Superior (UNESCO, 2022)	O evento global aconteceu em Barcelona, na Espanha, e teve como proposta reformular ideias e práticas na educação superior para garantir o desenvolvimento sustentável do planeta e da humanidade. A UNESCO propôs princípios que poderão moldar o futuro da ES nos próximos 10 anos: <ol style="list-style-type: none"> 1. integridade e ética; 2. Inclusão, equidade e diversidade; 3. Sustentabilidade e responsabilidade social. 4. Liberdade acadêmica; 5. Cooperação para a excelência; e 6. Investigação, pensamento crítico, inovação e criatividade.

Fonte: UNESCO – Elaborado pelo autor (2022).

2.2.1.2 Macrocontexto da Educação Especial

A UNESCO organizou, na década de 1990, dois grandes eventos com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão. O primeiro foi o de Jomtien, em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos e, o segundo, em 1994, foi organizado, em Salamanca, na Espanha, a

Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. No decorrer dos anos outras convenções e declarações foram realizadas, podendo-se verificar esse contexto da influência na educação especial apresentado no Quadro 12.

Quadro 12. O contexto da influência na educação especial

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS – EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990)	A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Conscientes de que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, os participantes do Congresso proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)	O documento resultante da Conferência ocorrida em Salamanca, Espanha (1994), reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossa a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.
Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) - A Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001.	A Convenção afirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	O Congresso urge para que os princípios do desenho inclusivo sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.
A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)	O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
12ª Conferência dos Estados Partes da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova Iorque, 2019)	A 12ª sessão da Conferência dos Estados Partes para a CDPD (COSP) ocorrerá em Nova York de 11 a 13 de junho de 2019. O mote do COSP 2019 é garantir a inclusão de pessoas com deficiência em um mundo em transformação por meio da implementação da CDPD. Paralelamente a este tema abrangente, o evento também focará em: <ol style="list-style-type: none"> 1. Tecnologia e digitalização para o empoderamento e inclusão de pessoas com deficiência; 2. Inclusão social e o direito ao mais alto padrão de saúde; 3. Inclusão de pessoas com deficiência na sociedade por meio da participação na vida cultural, recreação, lazer e esportes.

Fonte: UNESCO – Elaborado pelo autor (2022).

Tendo em vista a realidade da época, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos proclamaram algumas metas para a efetivação de uma educação básica universal e, entre elas, destaca-se: todas as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (art. 1º, § 1); é preciso mais recursos para a educação básica, melhores estruturas institucionais e mudança dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino (art. 2º, § 1); a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos (art. 3º, § 1); é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo (Art. 3º, § 5).

Entre outros objetivos, foi incorporada à Declaração Mundial de Educação para Todos a seguinte meta: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que enfatiza, também, em seu Art. 8º, § 1, que “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

Com o objetivo de renovar e relembrar a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, os membros da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, na Espanha, proclamaram a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, tendo como meta reafirmar o compromisso mundial em prol da educação para todos e reconhecer: “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, não paginado). Nessa Declaração, foram recomendadas ações na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo que os governos e as organizações fossem guiados pelas propostas e pelas recomendações contidas nesse texto.

Para Bombarda e Carneiro (2019), a Declaração de Salamanca visa apresentar os princípios, políticas e práticas em educação especial definidas pelas Nações Unidas. No entanto, percebe-se inicialmente o “esquecimento” de discussões e regulamentações sobre o processo inclusivo na Educação Superior, negligenciando e restringindo momentaneamente o processo inclusivo na Educação Básica.

Apesar da Declaração de Salamanca não tratar claramente a inclusão do estudante da educação especial na educação superior, o documento é reconhecido pela comunidade

acadêmica como um marco histórico e político na área da educação especial no que se refere à luta pela inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular. Esse documento proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, a acesso e permanência à educação, por meio de um ensino planejado, capaz de atender a vasta diversidade dessas necessidades. De acordo com o documento, as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma orientação inclusiva, devem assumir a responsabilidade de combater atitudes discriminatórias e oferecer educação de qualidade.

Para a efetivação dessa educação inclusiva, os membros da Conferência Mundial sobre Educação para Todos fazem um apelo aos governos, incitando-os a conceder, por meio de medidas políticas, prioridade aos sistemas educativos para que possam se adequar à inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, frisam a importância de se admitir todas as crianças nas escolas regulares e orientam os governantes a garantirem que, “[...] no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994).

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos quanto a Declaração de Salamanca convidam os governos a programarem políticas públicas que visem, por meio da reforma na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças. Fundamentados em análises do contexto social, econômico e político, esses documentos instituem diretrizes e elaboram recomendações que têm por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais, almejando influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional.

Em 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Essa convenção estabelece que os Estados que dela fazem parte devem estruturar um sistema de educação inclusivo que perpassa todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir que o público dessa iniciativa não seja excluído de um ensino fundamental que deve se caracterizar pela qualidade e pela gratuidade, pautando-se por princípios inclusivos (art. 24) (BRASIL, 2009).

A aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no âmbito da ONU, justificou-se pela inexistência, até então, de um texto internacional vinculante que fosse destinado à proteção dos direitos das pessoas com deficiência, capaz de reivindicar validade universal perante a sociedade internacional. Além

disso, foi por meio da Convenção que se universalizou o conceito de deficiência a partir de um enfoque social, que significa que a deficiência não está centrada na pessoa, mas na própria sociedade, que impõe limites e barreiras ao pleno desenvolvimento dos deficientes.

O mais recente “Relatório de Monitoramento Global da Educação”, publicado pela UNESCO, indica que muitos indivíduos ainda são marginalizados em termos de acesso e qualidade da educação, incluindo-se minorias raciais étnicas e linguísticas, pessoas com deficiências, populações do campo, moradores de favelas e de periferias urbanas, crianças com HIV, crianças não registradas e órfãos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017).

Reconhecendo esse cenário, a atual “Agenda 2030 para Desenvolvimento Sustentável” preconizou, entre suas metas, a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo-se as pessoas com deficiências e os povos indígenas. Vislumbrou, ainda, “assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade” (ONU, 2015, meta 4.3).

Sabe-se da importância desses documentos para a discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiências na educação superior, todavia, mesmo trazendo à baila uma histórica reivindicação dos movimentos organizados que lutavam contra todas as formas de exclusão existentes, não podemos desconsiderar o fato de que as iniciativas listadas acima, implantadas em âmbito mundial, tiveram, como pano de fundo, a necessidade de imposição de políticas homogêneas para a educação ao redor do globo, buscando reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberal globalizada (CORAGGIO, 2000).

Trata-se, pois, de uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível macro, especialmente no que tange às recomendações dos organismos internacionais aos chamados “países emergentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Até o presente momento, apresenta-se, nesta Tese, o cenário político internacional que favoreceu a atuação da produção dos textos legais referentes à educação superior e à educação especial. Esses documentos, legislações, decretos, conferências e convenções tomam forma de políticas públicas internacionais que garantem o direito à educação da pessoa com deficiência.

Com isso, entende-se que o final do século XX e início do século XXI foram marcados por legislações que apontaram o direcionamento da acessibilidade da pessoa com deficiência à educação superior. Essa perspectiva pode ser compreendida com a publicação da Convenção da Guatemala (1999), pelo Decreto n. 3.956/2000, que reafirma a igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando à eliminação

de todas as formas de discriminação a esse grupo. A referida Convenção internacional delinea os caminhos a serem traçados e afirmados pelos documentos nacionais, firmando assim a necessidade de produção de leis que atendam às necessidades locais com relação à pessoa com deficiência.

A presença dessa necessidade em atender a demanda de acessibilidade da pessoa com deficiência à IES promoveu clamores dos grupos de movimentos sociais formados por esse público e a presença desses grupos em disputa de seus direitos resultou em indícios democráticos que pressionaram a elaboração de legislações que atendessem aos interesses desses grupos envolvidos nessa conjuntura.

Dessa forma, a respeito das Políticas Educacionais para a educação Superior com enfoque educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ressalta-se que, à medida que o aparato legal assegura e promove o acesso, a permanência, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES), a própria instituição produz a sua política institucional.

Apresenta-se nesta Tese, os principais documentos internacionais que possibilitam a compreensão como sendo documentos que abrangem o contexto da influência. Os documentos analisados defendem o princípio da produção de políticas educacionais que atendam aos direitos do estudante público da educação especial nas várias etapas e modalidades da educação, sendo que foi realizado o enfoque na educação superior. Entende-se que a abrangência e complexidade dos documentos internacionais precisam ser analisados a partir da realidade em que as políticas educacionais são atuadas, considerando o contexto político, social e econômico. Acredita-se que este exercício de análise é muito amplo e que ele não é contemplado nesta tese, pois o mesmo requer análise das diversas interfaces que compõem este contexto. Para tanto, a análise documental limita-se na política institucional da IES.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se a metodologia desenvolvida nesta pesquisa que busca analisar as políticas educacionais, PDI e PPI da UEMS, com enfoque no período de 2021 – 2025 assinalando as práticas da política no que se refere ao direito do estudante público da educação especial à educação superior. Ressalta-se que o documento anterior (2014-2018) não foi contemplado nesta pesquisa, visto que o PDI e o PPI eram constituídos em um único documento, ficando este vigente até o ano de 2021, isso porque, de 2018 a 2020 foi o período em que o novo documento foi elaborado, sendo o tempo necessário prejudicado devido às medidas de isolamento social exigidas pela pandemia COVID-19.

Para apropriar-se do objeto de investigação, apropriamos do conceito de arenas adotado por Ball e colaboradores, que podem ser compreendidas como lugares, ou ainda, grupos de interesse, onde cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

Desta forma, a pesquisa-se empenha em relacionar a arena educacional como sendo um espaço dotado de certa autonomia que recebe influências provenientes no macrocontexto, adota-se o termo macrocontexto para compreender a dinamicidade das políticas educacionais.

Portanto, apropriar-se do conceito dos autores no que se refere às políticas educacionais para analisar o processo de elaboração das políticas da UEMS recorrendo a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball et al. (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994). Para realização da análise das políticas institucionais é necessário

que reconhecer o posicionamento da IES cujo objetivo é com a transformação na sociedade na qual está inserida.

A pesquisa apropria-se do caráter científico visando promover indicações referentes a política institucional, mudanças na realidade social (local) em favor da atuação da política institucional, onde, o direito à educação do estudante da educação especial seja garantido pelas políticas institucionais. Este caráter científico da investigação é dado pelo rigor e vigilância epistemológica adotada pela pesquisa. Conforme Tello (2012), é necessário a explicitação de três elementos dos estudos epistemológicos de política educacional: perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico, e o enfoque epistemológico (TELLO, 2012).

Para direcionar a pesquisa na perspectiva do caráter científico, optou-se por apropriar do entendimento de ético-ontoepistemologia a partir do conceito de Anna Stetsenko (2020). Para a autora, tal perspectiva abrange a unidade entre ser-saber-fazer. Essa ação acontece em uma compreensão de vida, na qual a perspectiva da ético-ontoepistemologia aparece como temática central. Entende-se a perspectiva ético-ontoepistemológica como aquela em que,

[...] a ontoepistemologia é revelada como pertencente à esfera política onde as questões não são meramente e nem tanto sobre o que existe no mundo – porque nada simplesmente é, à luz do mundo sendo incessantemente transformado por nós! – mas, sim, sobre como o mundo pode ser transformado à luz do que deveria ser dado os compromissos e as ideologias, a política e ética. Isso implica que todos os atos, incluindo os de conhecer e ser, pressupõem um empenho ativista e prospectivo – agir com o propósito de mudar o mundo em vista de um futuro almejado (STETSENKO, 2021, p.26)

Dessa forma, o posicionamento assumido para a análise das políticas institucionais da UEMS evidencia perspectivas epistemológicas, de perspectivas filosóficas ou de matrizes epistemológicas, nem estão separadas de perspectivas ontológicas. A análise desenvolvida é compreendida como uma visão sobre a realidade, uma visão sobre uma concepção de sujeito, de educação, de sociedade e da pesquisa desenvolvida.

Para Stetsenko (2020), todas as teorias e as epistemologias possuem um ético-sociopolítico, bem como todo pesquisador possui o seu posicionamento. O *éthos* sociopolítico abrange os valores que orientam as análises desenvolvidas nas pesquisas, os olhares que serão atribuídos à temática da pesquisa. Esses conjuntos de valores podem ser compreendidos como elementos éticos que estão presentes na pesquisa.

As teorias e as epistemologias adotadas possuem um *éthos* sociopolítico que se volta para mudança e transformações na sociedade, em particular na localidade em que o pesquisador está inserido. Sob forma, a análise das políticas institucionais da UEMS no que se

refere ao direito da pessoa com deficiência à educação superior promove um posicionamento de mudanças e de transformações perante a abrangência da investigação.

Anna Stetsenko (2020) explica que, para que as mudanças e as transformações aconteçam, é preciso que o indivíduo assuma um novo posicionamento, o Posicionamento Ativista Transformador. Para a autora, há uma associação entre a ético-ontopistemologia e o posicionamento ativista transformador, sendo que o princípio básico do posicionamento ativista transformador é o de que o conhecimento produzido é sempre teórico-prático e crítico, que precisa ser posto a serviço da melhoria coletiva, da sociedade.

Para Mainardes (2022), toda pesquisa precisa ser vista como uma pesquisa engajada, como algo em que o pesquisador se aproxima de um determinado tema, desenvolve conhecimento sobre aquele tema e depois, junto com os participantes, busca construir alternativas para melhorar o contexto investigado. Mediante essa compreensão, a pesquisa desenvolvida por essa temática possibilita o posicionamento do indivíduo de forma ativista transformadora na área da educação especial inclusiva, no que tange à produção de políticas educacionais que garantem o direito do estudante da educação especial à educação superior.

Com isso, evidencia-se a localidade (arena) em que a política institucional é atuada, apresentando as principais características que apontam a eficiência e as fragilidades das ações adotadas para se alcançar o objetivo proposto pela investigação.

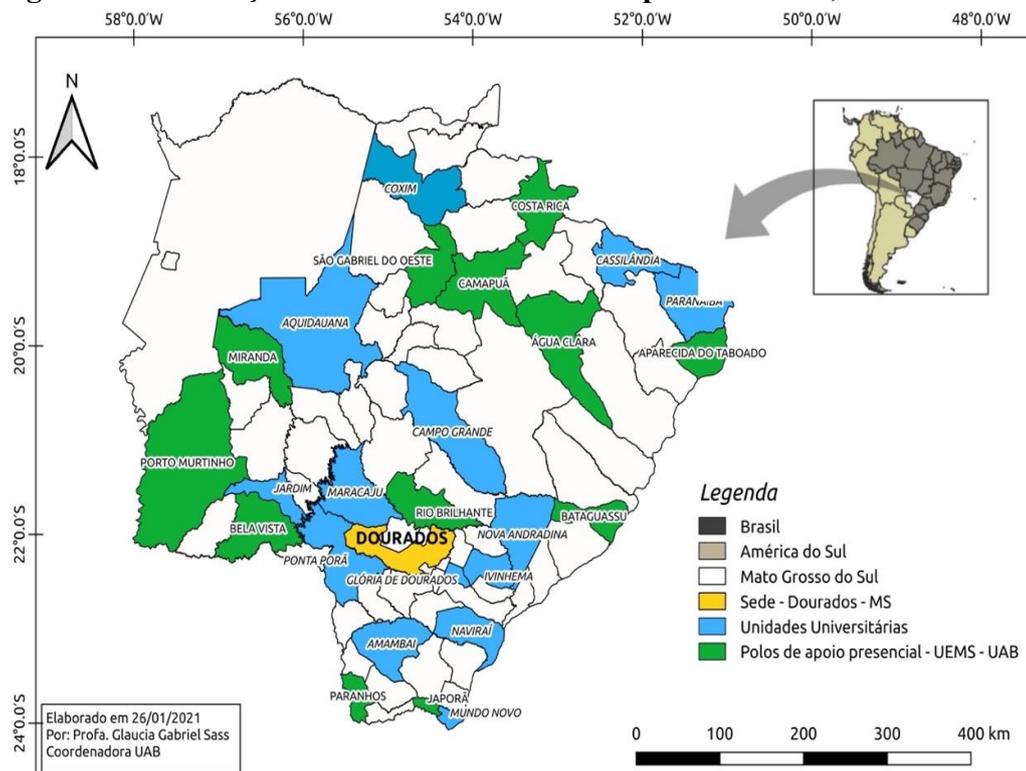
3.1 A visão sobre a realidade

A UEMS possui 15 UUs, distribuídas em todo o MS, nas quais são ofertados cursos na modalidade presencial, nos seguintes municípios: Amambai, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã. Para atender a EaD, a UEMS conta com 13 polos de apoio em Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Coxim, Japorã, Miranda, Paranhos, Porto Murtinho, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste. A Administração Central da Universidade localiza-se no município de Dourados, na Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária.

Para cumprir sua missão, a Instituição buscou racionalizar recursos públicos, evitar duplicação de funções e cargos, ampliação de estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais. Para tanto, em sua criação, a UEMS adotou o modelo de Unidade

Universitária (UU), em substituição ao de *campus*, e a estrutura dos cursos centrada em coordenadorias de cursos.

Figura 2. Localização das UUs da UEMS e dos polos de EAD, no estado de MS



Fonte: DED/UEMS, 2021.

Em cada UU, há uma estrutura administrativa, formada pela Gerência de Unidade e pelas coordenadorias dos cursos (órgãos articuladores do trabalho coletivo, que têm, entre suas atribuições, o acompanhamento e a execução de todas as atividades didático-pedagógicas previstas nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), nos quais se inserem as orientações aos estudantes, relativas aos procedimentos estudantes. Todavia, as instâncias de decisão nas UUs são os Conselhos Comunitários Consultivos (CCC) e o Colegiado de Curso.

Tabela 1. Dados gerais sobre o campo da pesquisa

Unidade Universitária	Cursos de Graduação oferecidos pela UEMS – Presenciais e EAD		
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
	27	29	2
Amambai	0	2	0
Aquidauana	3	0	0
Caarapó	0	0	0
Campo Grande	4	7	0
Cassilândia	1	2	0
Chapadão do Sul	0	0	0
Corumbá	0	0	0
Costa Rica	0	0	0
Coxim	1	1	0
Dourados	9	7	0
Fátima do Sul	0	0	0
Glória de Dourados	0	0	1
Ivinhema	1	1	0
Jardim	0	2	0
Maracaju	1	1	0
Mundo Novo	0	1	1
Naviraí	2	1	0
Nova Andradina	0	2	0
Paranaíba	2	2	0
Ponta Porã	3	0	0
Três Lagoas	0	0	0

Fonte: INEP - Censo de Educação Superior (2021).

A Tabela 1 permite que se tenha a visão geral das unidades universitárias da UEMS e a modalidade de ensino presencial. Por meio da análise é possível constatar a representatividade da instituição de educação superior no estado de Mato grosso do Sul. A modalidade à distância permite que amplie a oferta da educação superior para estudantes de municípios distantes dos polos, sendo possível aos estudantes conhecer a realidade do desenvolvimento do estado.

No ano de 2021, a UEMS contava com 6.299 estudantes matriculados, conforme se observa na Tabela 2, no qual os cursos de graduação são distribuídos pelas 15 UUs da UEMS. Quanto à modalidade de EaD, os cursos são oferecidos nos municípios de Água Clara, Aparecida do Taboado, Bela Vista, Camapuã, Japorã, Miranda e Paranhos.

Tabela 2. Número de Matrículas nos cursos de graduação, presenciais e na modalidade EAD oferecidos pela UEMS

Unidade Universitária	Número de matrículas nos cursos de graduação – Presenciais e EAD		
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
Amambaí	0	202	0
Aquidauana	543	0	0
Campo Grande	550	717	0
Cassilândia	230	152	0
Coxim	29	24	0
Dourados	976	653	0
Glória de Dourados	0	0	69
Ivinhema	8	48	0
Jardim	0	236	0
Maracajau	169	100	0
Mundo Novo	0	108	67
Naviraí	325	84	0
Nova Andradina	0	89	0
Ponta Porã	395	196	0
Ribas do Rio Preto	329	0	0
Total	3.554	2.609	136
Total de Matrículas			6.299

Fonte: INEP - Censo de Educação superior 2021

Os levantamentos realizados no site do INEP no que se refere a Educação Superior não apresenta em suas sinapses informações quanto aos polos da EAD, as informações contidas não estão discriminadas em cursos de graduação presencial e educação à distância. As informações referentes aos polos foram coletadas no PDI vigente.

3.2 Visão de sujeito

O sujeito mencionado nesta investigação é o estudante da educação especial, que por intermédio das ações da política institucional é favorecido pela perspectiva da educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define o estudante da educação especial como sendo aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Quanto a matrícula do público da educação especial na UEMS, podemos constatar que o INEP não oferece as informações quanto a modalidade de oferta do curso de graduação na UEMS em que este público está matriculado. De acordo com os dados do Inep, as matrículas deste público estavam distribuídas em 2021, conforme apresenta-se na Tabela 3.

Tabela 3. Número de Matrículas nos cursos de graduação, presenciais e na modalidade EAD oferecidos pela UEMS

Unidade Universitária	Número de estudante público da educação especial matriculados na UEMS				
	Tipos de Deficiência				
	Número de estudantes	Visual	Auditiva	Motora	Intelectual
Amambaí	-	-	-	-	-
Aquidauana	3	-	-	-	3
Campo Grande	8	2	2	3	1
Cassilândia	-	-	-	-	-
Coxim	1	-	-	1	-
Dourados	9	5	-	-1	3
Glória de Dourados	-	-	-	-	-
Ivinhema	2	-	-	1	1
Jardim	1	-	-	1	-
Maracajú	2	-	2	-	-
Mundo Novo	2	1	-	1	-
Naviraí	2	-	-	2	-
Nova Andradina	-	-	-	-	-
Paranaíba	1	-	-	-	1
Ponta Porã	1	1	-	-	-
EAD	-	-	-	-	-
Total	32	9	4	8	9

Fonte: PPI- 2021.

No que se refere à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ação da política institucional, pode-se identificar no biênio 2021/2022 a oferta do serviço a 11 estudante da educação especial matriculados na UEMS (Tabela 4). O número de estudantes que recebem a oferta do AEE difere do número de estudante da educação especial matriculados no ano de 2022 na instituição. Tal diferença ocorre porque o AEE é ofertado mediante solicitação

do estudante ao departamento responsável pela contratação de professores especialistas para atuarem no atendimento educacional especializado.

Tabela 4. Oferta do Atendimento Educacional Especializado na UEMS – 2021/2022

Unidade Universitária	Oferta do Atendimento Educacional Especializado na UEMS
	Número de estudantes
Aquidauana	2
Cassilândia	1
Campo Grande	2
Dourados	1
Jardim	3
Maracajú	2

Fonte: PPI-2021.

Com a realização do levantamento do quantitativo dos estudantes da educação especial na instituição, constata-se a necessidade de evidenciar como as políticas institucionais garantem o direito à educação a este público por meio de ações que comprovam a prática da política no interior da instituição.

3.3 Visão de educação

Destaca-se que para a análise é necessário que se tenha o conhecimento quanto a concepção de educação assumida pela instituição. No que se refere aos princípios da educação, o documento PPI ressalta:

[..] A UEMS pauta-se nos princípios da educação como bem público, gratuito e de qualidade, com o foco na inclusão social e nos princípios éticos e morais, que atenda às demandas do estado e contribua para o desenvolvimento do país. A concepção de educação assumida pela instituição tem como balizador de suas práticas e políticas, o conhecimento, aliado ao desenvolvimento do homem, do meio ambiente e da sociedade, num processo de integração e participação permanente. (PPI/UEMS, 2021, p. 64)

Dessa forma, compreende-se o compromisso assumido pela instituição perante a sociedade em promover a abertura às inovações, no âmbito de sua tríplice função: ensino,

pesquisa e extensão. Neste enfoque do ensino, da pesquisa e da extensão que a análise do Contexto da Produção do Texto se atentará. Esta análise será abordada no Capítulo V desta tese.

A visão de educação evidenciada pelo documento PPI/UEMS busca implementar e zelar pelo espírito democrático e fraterno na condução de seus objetivos, respeitando a liberdade de pensamento e de expressão para o efetivo exercício da cidadania.

Para alcançar o que é proposto na concepção de educação, a instituição por meio da implementação do PPI, visa fundamentar-se no ideal de universidade pública, com relevância social, que preserva e renova valores democráticos, que fomenta pensamento crítico, que sustenta uma relação reflexiva e ativa de seus docentes e discentes com o espaço social no qual estão envolvidos. Além disso, valoriza o saber integrado – multidisciplinar – interconectado e a formação ética do cidadão (MELLO, ALMEIDA FILHO, RIBEIRO, 2009).

Com isso, é possível apreender o que está posto pelo documento PPI, que quando a instituição de educação superior,

[...] deslocada de seu papel social, a universidade deixa de ser uma instituição democratizadora e transformadora da sociedade e constitui-se num instrumento de legitimação de privilégios sociais e de reprodução da desigualdade, inclusive por meio dos conteúdos curriculares e dos métodos pedagógicos e avaliativos (BORDIEU, 1998).

A visão de educação assumida pela instituição direciona-se na perspectiva crítica objetivando promover a transformação da sociedade por meio de todos os sujeitos envolvidos na sua estrutura organizacional acadêmica,

[...] A UEMS coaduna com essa perspectiva filosófica de universidade como instituição social autônoma, democrática, que não reproduz desigualdade social, que é responsável socialmente, que oferece condições para construir, socialmente, um pensamento crítico e reflexivo, que redunde em ações práticas e transformadoras da sociedade (PPI/UEMS, 2021, p. 65).

O compromisso da instituição com a sociedade é de oferecer uma educação com fundamentos filosóficos, críticos e democráticos envolvido na transformação social.

3.4 Visão de sociedade

Os documentos, analisados como políticas institucionais, não apresentam de forma clara a concepção de sociedade assumida pela UEMS. No entanto, ao analisar os documentos

no que se refere a transformação da sociedade por meio de políticas de ensino, pesquisa e extensão, observa-se que a instituição apresenta a aproximação do conceito de sociedade segundo Pierre Bourdieu.

O conceito de sociedade para Bourdieu foi apontado a partir das observações realizadas mediante as práticas culturais e as lógicas de diferenciação social. Para o autor, a sociedade é um espaço de diferenciação no qual as relações de dominação são dissimuladas. A estrutura social é apresentada como um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) como pelas relações simbólicas (status) e/ou culturais (escolarização) entre os indivíduos (BOURDIEU, apud MARTELO E PIMENTA, 2017, p.31).

Quando é mencionado as relações culturais (escolarização) apresentada por Bourdieu, compreende-se a visão de sociedade apreendida pela instituição de educação superior, que em seu documento, PPI, [...] sustenta uma relação reflexiva e ativa de seus docentes e discentes com o espaço social no qual estão envolvidos (PPI/UEMS, 2021, p.64).

3.5 Visão da pesquisa desenvolvida

A pesquisa documental desenvolvida permitiu o levantamento de informações que possibilitam aprofundar o conhecimento em torno da temática, com vistas a ampliar a familiaridade com o problema pesquisado.

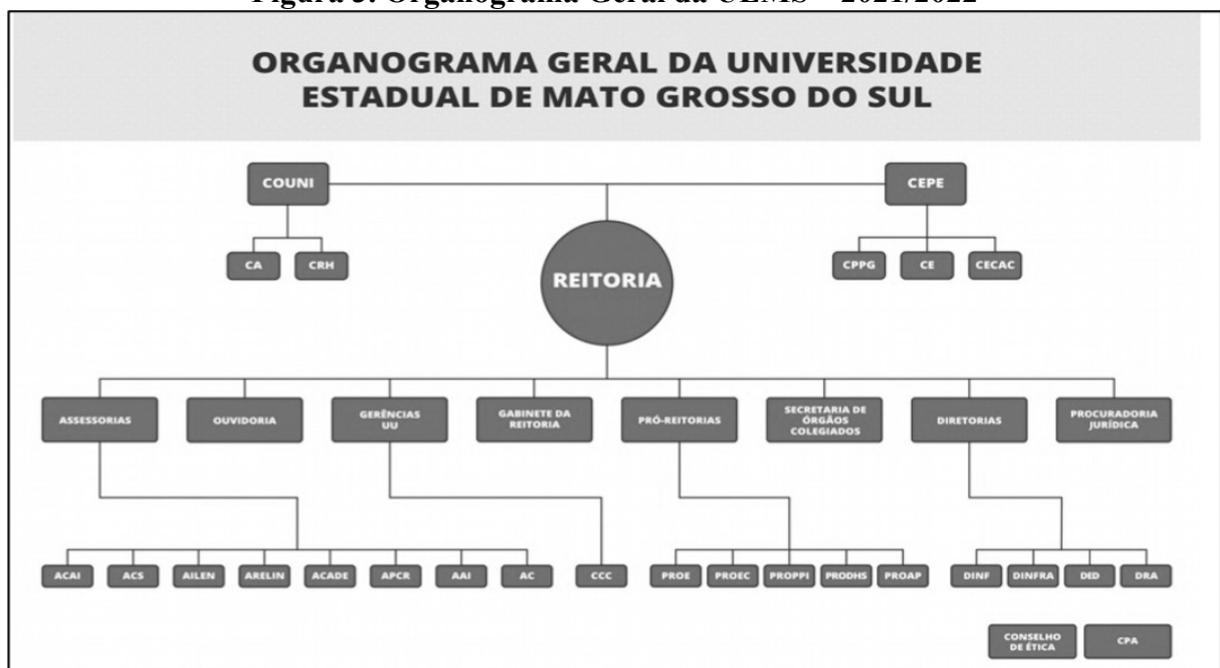
Salienta-se que a pesquisa foi realizada durante o ano de 2020 até o segundo semestre de 2021, no auge das medidas de isolamento social exigidas para contenção do coronavírus causador de uma pandemia, com isso, todo o processo foi feito online, via e-mail e telefone.

Iniciou-se com o envio da carta de apresentação à reitoria. Com a autorização realizada, a Profa. Celi Neres ficou responsável pelo direcionamento da pesquisa aos setores, departamentos e divisões responsáveis pelas informações relevantes a pesquisa. No decorrer da investigação desenvolvida, a Chefe da Divisão de Inclusão e Diversidade da referida IES, que ficou responsável pelo envio dos documentos. No total seis solicitações foram realizadas via e-mail.

3.6 A amostra

A definição da amostra da pesquisa embasou-se na ideia de apropriar-se das arenas que compõem a instituição, a fim de compreender como que a política institucional recebe influências no interior da instituição até o momento em que é colocada em atuação na realidade de cada UUs que compõe a UEMS. Sabemos que cada setor, divisão e departamento apresentam os seus interesses, de acordo com os atores que lideram estes espaços de disputas de interesses, que muitas vezes se configuram com interesses políticos que diferem com os interesses do principal sujeito a ser beneficiado pela atuação da política, o estudante da educação especial. O organograma apresentado possibilita a visão das arenas de disputas existentes no interior da instituição.

Figura 3. Organograma Geral da UEMS – 2021/2022



Fonte: PPI/2021-2025.

Assim, a UEMS foi considerada como amostra dessa pesquisa a partir de universo de instituições de educação superior públicas e sob gestão do Estado, sendo escolhidos os documentos PDI e PPI para fins de análise.

3.7 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta dos dados foi feita a partir da leitura reflexiva dos documentos, fazendo anotações constantes sobre as informações coletadas, para que se pudesse analisar o direito à educação superior da pessoa com deficiência na UEMS. A análise documental proposta neste estudo trata-se da Unidade de Contexto que, de acordo com Ludke e André (1986):

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

A partir da construção de um quadro de informações relevantes e da análise da unidade de contexto foram criadas categorias de análise. A análise de conteúdo tem sido muito utilizada nas ciências humanas e sociais e é considerada como um método mais comum em pesquisas qualitativas porque busca estabelecer interpretações mais definitivas entre as hipóteses formuladas pelo pesquisador e as intuições que surgem ao longo do processo (MINAYO, 2000).

A análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta, sendo uma ferramenta eficaz para a compreensão da construção de significado que os atores sociais exteriorizam no discurso (BARDIN, 2011). Isso permite ao pesquisador o entendimento das representações que os documentos apresentam em relação à realidade e a interpretação que faz dos significados à sua volta.

A análise de conteúdo procura ir além do senso comum e de interpretações muito subjetivas zelando por uma reflexão crítica da pesquisa para compreender os significados expressos no material coletado (MINAYO, 2000). Salienta-se que existem diferentes tipos de análise de conteúdo, optando-se nesta pesquisa pela análise temática ou categorial definida por Minayo (2000) como uma técnica recorrente que consiste em operações de desmembramento e quebra do texto para um reagrupamento de acordo com o sentido semântico das palavras e trechos.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO

Neste capítulo apresenta-se a pesquisa realizada para o desenvolvimento desta Tese, que se baseou na análise documental dos seguintes documentos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional da Instituição (PPI), enquanto políticas institucionais, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O capítulo visa atender aos objetivos de compreender, por meio da perspectiva ético-ontoepestemológica, como a política institucional promove ações de inclusão do estudante da educação especial em âmbito institucional e de analisar o cenário das Políticas Educacionais, partindo do macro contexto internacional ao micro contexto institucional.

Para compreensão da análise concebe-se a ideia de que a globalização é algo que influencia diretamente a sociedade e as políticas públicas elaboradas para atender as suas necessidades. A sociedade vivencia um processo de transformações de forma muito intensa com informações e integração que a coloca em dinamicidade social, conforme Libânio, Oliveira e Toschi (2012, p. 61) expressam este momento, “[...] a ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e reestruturação capitalista”.

4.1 As políticas educacionais da Educação Superior: o desenho dos contextos

No que se refere as possibilidades de produção das políticas educacionais no cenário da educação superior, compreende-se como sendo o espaço em que as políticas são traduzidas para discursos e, geralmente, passam a estar mais bem articuladas com a linguagem do interesse público em geral. Nesse contexto, é possível observar a existência de interesses dos grupos hegemônicos, que influenciam as políticas, e dos interesses da população, por meio da conexão com os elementos que permeiam o senso comum. Assim,

A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992, n.p).

Dessa forma, Mainardes (2006b) infere que as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas no terceiro contexto, o Contexto da Prática. No contexto da produção do texto, apresentam-se como arena: textos legais, oficiais e políticos e comentários formais ou informais sobre esses; pronunciamentos; vídeos; panfletos; e revistas. Os textos são resultado de disputas e acordos entre indivíduos e grupos sociais.

Os grupos de interesses são atores (indivíduos) que desejam controlar a representação de seus interesses e encenam nas arenas de disputas os interesses de controle e domínio. No caso deste estudo, o texto é a política institucional que a IES estabeleceu para os cursos de graduação e pós-graduação, com a finalidade de promover ações que evidenciem a atuação dessas políticas no interior da IES, em sua localidade evidenciando o direito à educação da pessoa com deficiência.

Sendo assim, utilizar o ciclo de políticas para a apreensão da produção das políticas educacionais da educação superior que atendem ao estudante público da educação especial permite compreender que a elaboração de textos resulta de ações de grupos que disputam interesses em políticas que favoreçam a estrutura e o domínio hegemônico. As disputas acontecem mediante os interesses contidos nas ações firmadas por cada grupo em disputa evidenciando as características desses perante a sociedade

4.2 O cenário do contexto da influência

Em 1998, na França (Paris), foi realizada a Conferência Mundial Sobre Educação Superior, promovida pela Unesco, a qual originou a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 2009). O documento reconheceu, no seu preâmbulo, a grande demanda por educação superior e a diversificação do sistema. Apontou, ainda, a maior consciência sobre a relevância desse nível de ensino para o desenvolvimento sociocultural, econômico, bem como para a construção do futuro, assinalando que as novas gerações devem estar devidamente preparadas - com novas habilidades, conhecimentos e ideais - para nele agir.

No que se refere às políticas educacionais superior inclusivas, pode-se mencionar o que é compreendido no artigo 3º do documento. Nesse sentido, a Declaração proclamou missões e funções da educação superior abrangendo o seguinte aspecto: Artigo 3º - Igualdade de acesso.

Entretanto, o documento identificou desafios e dificuldades que permeiam o desenvolvimento da educação superior, os quais se relacionam com financiamento; igualdade de condições de ingresso e permanência nos estudos; a melhoria relativa da situação dos trabalhadores; treinamento com base em habilidades; desenvolvimento e manutenção da qualidade do ensino, pesquisa e serviços de extensão; relevância dos programas oferecidos; empregabilidade de formandos e egressos; e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional.

A declaração considerou, ainda, que novas oportunidades relacionadas à tecnologia, que modifica os modos de produção, administração, difusão, acesso e controle do conhecimento, desafiam a educação superior, visto que o acesso a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação.

O documento ainda apontou que, a despeito do significativo processo de expansão da educação superior na segunda metade do século XX, houve uma grande disparidade no que se refere ao acesso, aos recursos destinados para a educação superior e para a pesquisa e às oportunidades educacionais, tanto entre os países industrialmente desenvolvidos, quanto nos países em desenvolvimento e, especialmente, nos países mais pobres. Delineando o panorama da educação superior, a declaração assinalou que:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que

separa os países pobres e em desenvolvimento dos países ricos (UNESCO, 1998, s/n).

Frente ao exposto, a Declaração proclamou missões e funções da educação superior, abrangendo os seguintes aspectos:

- Artigo 1º - A missão de educar, formar e realizar pesquisas.
- Artigo 2º - Função ética, autonomia, responsabilidade e função preventiva.
- Artigo 3º - Igualdade de acesso.
- Artigo 4º - Fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres.
- Artigo 5º - Promoção do saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados.
- Artigo 6º - Orientação de longo prazo baseada na relevância da educação superior.
- Artigo 7º - Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade.
- Artigo 8º - Diversificação como forma de ampliar a igualdade de oportunidades.
- Artigo 9º - Aproximações educacionais inovadoras: pensamento crítico e criatividade.
- Artigo 10 - Pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais.
- Artigo 11 - Avaliação da qualidade.
- Artigo 12 - O potencial e o desafio de tecnologia.
- Artigo 13 - Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior.
- Artigo 14 - O financiamento da educação superior como serviço público.
- Artigo 15 - Compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes.
- Artigo 16 - Da “perda de quadros” ao “ganho de talentos” científicos.
- Artigo 17 - Parcerias e alianças.

Como principal objetivo da Declaração, ficou exposto, no primeiro artigo, que “as missões e valores fundamentais da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, devem ser preservados, reforçados e expandidos”.

Portanto, nota-se um foco na educação superior como sendo propulsora do desenvolvimento, tanto dos indivíduos, em sua particularidade, quanto das nações, ao possibilitar a relação entre educação e trabalho e, assim, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico. No mais, pode-se observar uma tendência de ampliação das oportunidades de acesso e de fortalecimento da participação e da promoção do acesso de desprestigiados socialmente na educação superior, no caso, as mulheres.

Ainda considerando o foco na educação superior, foi realizada em 2008, na Colômbia, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO, 2008), que teve como escopo identificar as principais demandas da região com a perspectiva da Conferência Mundial de Educação Superior, que estava para se realizar em 2009. No documento desenvolvido ao final da conferência, ficou declarado que o

desenvolvimento e o fortalecimento da educação superior são elementares em um mundo em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia desempenham papel de primeira grandeza.

O documento também ressaltou a educação superior como sendo um direito humano; logo, um bem público social. Nessa conjuntura, a declaração postulou como dever fundamental dos Estados garantirem esse direito. O entendimento é de que, à medida que o acesso à educação superior é um direito, seu caráter de bem público social se reafirma.

Nesse cenário, as políticas educacionais, com suas estratégias e ações, são entendidas como condição indispensável para favorecer o acesso à educação superior com qualidade. Porém, reconhecendo a complexidade que envolve a questão da demanda por esse nível de ensino, especialmente na esfera pública, o documento preconiza que o crescimento das instituições deve se dar pautado em diversidade, flexibilidade e articulação.

Verifica-se, ainda, a busca pela integração de segmentos historicamente desprestigiados e desfavorecidos nesse nível de educação, de modo a resguardar e garantir a educação como “direito de todos”. O documento apregoa, diante do contexto de aumento das exigências sociais por educação superior, que se apresenta a demanda por aprofundamento das políticas voltadas para a equidade no ingresso, bem como a instrumentalização de novos mecanismos de apoio aos estudantes, como bolsas, residências estudantis, serviços de saúde, alimentação, acompanhamento pedagógico e outros, de modo a viabilizar não somente o ingresso, mas também a permanência e o bom desempenho dos alunos nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, às políticas públicas voltadas para a educação superior é atribuído o papel de resgate de bens historicamente negados ou negligenciados. Portanto, o que se requer é um acesso efetivo a esse direito, asseguradas a qualidade do ensino ofertado e as condições adequadas para que o aluno realize seu curso com sucesso.

Já em 2009, na Conferência Mundial sobre Educação superior, realizada em Paris, na França, reconhecendo-se a importância e os resultados da Conferência Mundial de Educação superior de 1998, foi apresentado um comunicado com vistas a balizar As Novas Dinâmicas do Educação superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. No comunicado, a educação superior é apresentada como “um bem público e responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes”.

Ao colocar a educação de nível superior como um bem público e direcionar os governantes como sendo os maiores investidores, aponta-se para a necessidade de criação de políticas públicas educacionais voltadas ao atendimento desse nível de ensino. Convoca-se, pois, o Estado como sendo o maior responsável pela educação superior.

Considerando os fatores contidos no documento, os Estados signatários são convocados a desenvolver políticas e estratégias com vistas “a garantir acesso igual para grupos como trabalhadores, pobres, minorias, com habilidades especiais, migrantes, refugiados e ou as populações vulneráveis” (UNESCO, 2009).

Como se nota, o veio democratizante da educação superior se faz presente no documento, seja pela indicação de necessidade de garantir o acesso resguardada a qualidade do ensino oferecido; seja pela inserção de grupos com histórico de exclusão e/ou vulnerabilidade; seja pela garantia de participação ativa dos estudantes, sendo-lhes fornecidos serviços adequados.

No entanto, devemos nos atentar para a forma como os documentos que exercem a influência na produção de políticas locais atuam. A força exercida pelos atores influenciadores delinea a produção do texto em suas localidades, de forma democrática ou antidemocrática. Dessa maneira, um texto tem a sua intencionalidade ao exercer a produção de políticas específicas em determinada localidade, grupo social e campo social.

4.3 O contexto da produção do texto como política institucional

A produção do texto pode ser compreendida como sendo resultado das influências existentes no âmbito social em que a política é elaborada, bem como construída em um processo histórico que evidencia a ação de diversos grupos em um campo social. A compreensão de uma produção do texto (política educacional) vincula-se ao processo histórico de grupos e movimentos sociais, da atuação de atores (indivíduos) em firmarem seus interesses e direitos no próprio texto.

Nesse sentido, analisa-se as principais políticas educacionais em que a educação enquanto direito foi assegurada à pessoa com deficiência na educação superior. Dessa forma, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD/1989), foi a primeira política elaborada após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em que o direito à educação da pessoa com deficiência foi mencionado de forma clara e objetiva a esse público.

Compreende-se que a mobilização dos vários grupos sociais em função das demandas das pessoas com deficiência tem contribuído para o desenvolvimento humano e social desse público. No entanto, a referida política mencionava, em seu texto, a “integração”.

Compreende-se esse momento da história da educação especial como um momento de segregação, no qual a pessoa com deficiência estava presente nas instituições de ensino, porém em circunstância de segregação (isolamento).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2007), resultante do movimento mundial pela educação inclusiva, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A PNEEPEI/2007 representa o avanço da educação especial no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência em instituições de ensino.

De certa forma, a referida política alavancou as propostas de políticas educacionais ao público da educação especial, pois, em seu texto, ela assinala que a educação especial perpassa todas as etapas e as modalidades de ensino. Com isso, a pessoa com deficiência passa a ter representatividade na elaboração das políticas educacionais de educação superior. Após a promulgação e a constante atuação da PNEEPEI/2007, outras políticas educacionais reafirmaram o direito à educação da pessoa com deficiência.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da instituição.

Em 2011, o Governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite. O Plano Nacional tem por objetivo garantir os direitos e oportunidades às pessoas com deficiência assegurando acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. Apesar de o Plano Viver sem Limites ter hoje onze (11) anos, ainda encontra grande dificuldade na sua atuação junto ao público da educação especial.

Elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que trouxe contribuições da sociedade civil, o plano envolve todos os entes federados. Todo esse movimento social acerca da atuação do Plano Viver sem Limites aponta o quanto às ações de movimentos e atores (indivíduos) atuam de forma a promover o cumprimento do que está proposto pela política. Considera-se, nesse caso, ações que evidenciam o Contexto da Produção do Texto, com seus atores, movimentos e cenários que apontam a atuação da política na sua localidade.

Em 2005, o Governo Federal lança o Documento Orientador do Programa Incluir, que prevê, em seu texto, no que se refere à Educação Superior, apoiar a criação e a reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Educação superior

(IFES), responsáveis por ações institucionais para eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais. Os núcleos devem garantir o acesso de estudantes, professores e servidores com deficiência a todos os espaços, ações e processos, buscando seu pleno desenvolvimento estudante.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) é considerado um instrumento que determina diretrizes, metas e estratégias abrangendo a educação brasileira no período compreendido desde 2014, o ano de sua criação, até 2024, totalizando, assim, dez anos. O PNE possui um conjunto de 20 metas e contempla as diversas etapas e modalidades da Educação Básica ao Educação superior, bem como apresenta diversas estratégias interligadas a essas metas. O PNE foi instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014). De acordo com Melo e Silva (2018),

[...] O texto da meta, na verdade, é contraditório porque garante que todos os tipos de serviços e recursos sejam assegurados aos diferentes tipos de locais de atendimentos prestados nas instituições privadas-assistenciais. Distancia-se da política nacional que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço de apoio especializado complementar ou suplementar, organizado no modelo de salas de recursos multifuncionais. A meta 4 não estabelece a obrigatoriedade do atendimento nas redes regulares de ensino, tanto do ensino comum quanto do AEE. Assim, o PNE autoriza, formalmente, a existência de vários sistemas paralelos (MELO; SILVA, 2018, n.p.).

No que se refere à inclusão na educação superior, o PNE estabelece, no Art. 8º, §1º, que se “garanta o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014). Na Estratégia 12.10 do referido documento, pode-se verificar a possibilidade de leitura e constatação do que é por direito da pessoa com deficiência: “Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de Educação Superior, na forma da legislação”.

O documento observa, referente à educação superior, que deve ser considerado o aparato legal quanto ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Dessa forma, compreende-se que o documento não deixa claro como devem ser as metas para a educação especial na educação superior. O documento, ainda, faz menção aos objetivos a serem alcançados pelas IES. Isso pode ser analisado na meta 11 do objetivo II do PNE, que prevê

11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (BRASIL, 2014).

Entende-se que, ao mencionar “a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma atender às necessidades diferenciais de suas clientelas”, o PEE faz-se presente nesse grupo de diferentes clientelas. Com isso, ações que viabilizem a superação das barreiras arquitetônicas, de comunicação e pedagógicas, bem como as adequações curriculares, constituem possibilidades para as IES atuarem frente às dificuldades existentes no cotidiano dos estudantes. Tais ações passam a ser compreendidas como estratégias primordiais a serem desenvolvidas pelas IES em suas políticas institucionais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, é um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No Capítulo IV - Do direito à educação, o Art. 28º, § XIII, dispõe a respeito do direito à educação: “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Segundo Silva (2021), a democratização da educação superior, nos últimos anos, tem colaborado para a inserção de estudantes que se autodeclararam pessoas com deficiência nas instituições. No entanto, esses estudantes enfrentam diversas barreiras no processo de acesso e permanência na educação superior. Em 2016, destacando o direito da pessoa com deficiência ao acesso e à permanência na educação superior, entrou em vigor a Lei nº. 13.409, que instituiu cotas para esse grupo em universidades federais (BRASIL, 2016).

Com esses dois aparatos legais, a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 13.409/2016, fica atribuída às universidades a necessidade de ressignificarem as suas políticas institucionais considerando as especificidades das demandas pela inclusão, a fim de garantir não apenas o acesso, a permanência e desenvolvimento na extensão e na pesquisa nas IES, mas o êxito do PEE na carreira profissional. Ressalta-se que existe uma política de governo que preconiza a inclusão como objetivo em todas as políticas, estando nessa questão a complexidade desse contexto.

4.4 A política institucional no contexto da produção do texto

A Abordagem do Ciclo de Políticas, a partir da análise dos dois contextos (contexto da influência e o contexto da produção do texto), apresenta-se o aparato legal que possibilita a investigação proposta acerca das políticas educacionais superior inclusivas.

O PDI (2021 – 2025) elenca, em seu texto, objetivos e metas vinculados ao planejamento estratégico da UEMS, seguindo a organização de eixos e subeixos propostos no Instrumento de Avaliação Institucional Externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nesse sentido, cabe destacar que o PDI não relaciona, nesse documento, indicadores e fórmulas adotadas para os objetivos estratégicos e, no que se refere às metas, são indicados apenas os anos em que elas serão trabalhadas, conforme o que segue.

Quadro 13. A política de atendimento aos discentes

POLÍTICA DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES					
Objetivo 40 – Fortalecer as políticas de Ações Afirmativas (AF) para a permanência do estudante					
Período de implantação das metas	2021	2022	2023	2024	2025
Meta 1 – Instituir sistema de avaliação das políticas de atendimento estudantil	X	X	X	X	X
Meta 2 – Implementar programa de formação permanente para comunidade acadêmica com foco na diversidade cultural, raça, gênero, sexualidade, etnia e pessoas com deficiência.	X	X	X	X	X

Fonte: PDI 2021-2025.

O referido documento não esclarece de que forma as políticas educacionais desenvolverão estratégias para contemplar o que está previsto no aparato legal referente ao direito à educação da pessoa com deficiência na educação superior. Entretanto, ele aponta o fortalecimento de políticas de Ações Afirmativas para a permanência do estudante nesse nível de ensino. Com o objetivo de evidenciar que políticas são essas mencionadas no PDI, buscamos, no documento PPI, menções e tratamento das mesmas. No que se refere a esse processo, destaca-se que está posto, no documento quanto às políticas de atendimento ao discente,

[...] a adesão da UEMS ao Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos, em setembro de 2017. Como consequência dessa adesão, foi implantado na UEMS o Comitê Gestor para criação de um Plano de Ação, com ações de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão e Convivência Universitária e Comunitária, tendo por objetivo que as ações da UEMS, por meio de seus órgão colegiados, centros e grupos de pesquisa, se estendam ao diálogo e à participação efetiva, junto aos demais sistemas de educação, órgãos governamentais, não governamentais e Movimentos Sociais, construindo e

consolidando parcerias, na luta contra os processos de discriminação e violências, com foco no respeito e exercício dos direitos humanos, na criação de uma cultura de paz, que busca banir do meio estudante e social a intolerância, o racismo, a homofobia e todas as formas de discriminação (Plano de Ação/Pacto Universitário UEMS).

O documento PPI (2021- 2025) apresenta, como prática das políticas, estratégias que possibilitam a atuação junto à demanda de estudante da educação especial. Assim, a UEMS conta, em sua estrutura administrativa, com a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID) que é responsável por orientar, coordenar, monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas na UEMS. A divisão tem por finalidade promover ações,

[...] voltadas para a implementação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, visando a prevenção e o combate a toda forma de discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (UEMS, 2021).

O referido documento permite a aproximação dos sujeitos da política institucional com a realidade do local e, assim, podemos compreender uma estratégia de determinada política. Para evidenciar o que está proposto nesta seção, retoma-se de forma simples a aplicabilidade da teoria da atuação da política na análise da política institucional da UEMS no que se refere ao direito à educação da pessoa com deficiência.

Para Pavezi (2018), a teoria da atuação apresenta o entendimento de que as políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação com diversas adaptações, ou seja, são interpretadas e trazidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas. Isso é possível em razão da existência de certo grau de autonomia no contexto universitário. O papel do contexto na atuação da política é analisado por Ball, Maguire e Braun (2016) a partir das dimensões contextuais apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14. Contextos para análise da política

- | |
|--|
| <p>a. Contextos situados – refere-se a localidade, histórias da universidade e matrículas;</p> <p>b. Cultura profissional – valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas universidades;</p> <p>c. Contextos materiais – funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura;</p> <p>d. Contextos externos – grau de qualidade do apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do <i>Ofsted</i>, posições na tabela de classificação requisitos legais e responsabilidades.</p> |
|--|

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 38).

De acordo Pavezi (2018), no que é apresentado, cada objeto revelará os aspectos ou elementos a serem analisados nas diversas dimensões contextuais. Para a compreensão desta seção, toma-se para análise duas dimensões contextuais: Contextos Situados e Contextos Externos para evidenciar em que medida a atuação das políticas institucionais garantem o direito à educação do estudante da educação especial na UEMS.

Desta forma, entende-se que o direito à educação está inserido no contexto do chamado direito social. A Constituição de 1988, em relação ao direito à educação, estabelece que o direito à educação é caráter democrático, especialmente pela preocupação em prever instrumentos voltados para sua efetividade. Portanto, o direito à educação constitui-se como uma política pública que é dever do Estado e das famílias, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Entende-se assim que, a política institucional (PDI e PPI/UEMS) se estabelece como política que possibilita a educação do estudante da educação especial como um caminho para que estes conheçam seus direitos e deveres e contribui para o desenvolvimento de valores, conforme aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Para Maciel, Lima e Gimenez (2016), o direito à educação é compreendido em conformidade com as diretrizes dos Direitos Humanos, “A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de sociedade à qual pertence”. (BRASIL, 2013, p. 34). A educação é um direito e as políticas de acesso e permanência têm como objetivo a garantia deste direito.

Considera-se de relevância, para tanto, os seguintes elementos, nas dimensões abordadas para compreender o direito à educação do estudante da educação especial na UEMS:

4.5 Dimensões contextuais

Nesta etapa são abordadas dimensões contextuais que envolvem as políticas institucionais, iniciando com um estudo sobre os contextos situados, passando pelos materiais e seguindo com os profissionais e externos, conforme se apresenta nos tópicos a seguir.

4.5.1 Contextos Situados

Correspondem à dependência administrativa e à localização geográfica em relação às autoridades educacionais; à história e às características das comunidades onde a IES está inserida (perfil socioeconômico); e aos dados sobre matrículas na Educação Especial.

Apresenta-se algumas características dos contextos situados da UEMS que possibilitam a análise de elementos que a aproxima e a diferencia em relação à atuação do aparato legal da política institucional superior inclusiva. Objetiva-se analisar os documentos PDI e PPI, como política institucional superior inclusiva, para constatar se ocorrem ou não a atuação desses, garantindo o direito à educação da pessoa com deficiência na IES.

Para atender ao que está proposto tomou-se a UEMS como local da atuação da política institucional. Elegeu-se a UEMS por possuir pioneirismo, no Brasil, no trato da diversidade e da inclusão, em diversas facetas, dentre estas: primeira universidade a usar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em seus processos seletivos, primeira a criar cursos específicos para indígenas Guaranis e Terenas – Normal superior Indígena, em 2000; primeira do Brasil a criar cotas para indígenas na graduação; terceira do país a criar cota para negros(as). Foram esses fatos que lhes renderam, por duas vezes, o Prêmio “Camélia da Liberdade” e, ainda, o “Prêmio Nacional em Direitos Humanos em Ações Afirmativas”, em 2004. Além disso, por meio da contratação de profissionais de apoio, realiza-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com deficiência (PPI,2021, p.74).

A. Dependência administrativa e localização geográfica em relação às autoridades educacionais

A UEMS possui 15 UUs, distribuídas em todo o MS, nas quais são ofertados cursos na modalidade presencial, nos seguintes municípios: Amambai, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã. Para atender a EaD, a UEMS conta com 13 polos de apoio: Água Clara, Aparecida do Taboado, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Coxim, Japorã, Miranda, Paranhos, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste. A Administração Central da Universidade localiza-se no município de Dourados, na Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária (Figura 02).

B. Características da infraestrutura para o atendimento ao PEE na UEMS

As UUs estão em processo de adequação e melhoria para promover a acessibilidade e o atendimento diferenciado ao PEE. Entre essas adequações, destaca-se o plano de investimento realizado para cada Unidade e Sede, no qual é inclusa a avaliação das condições de acessibilidade às pessoas com deficiência. Dessa forma, as reformas e ampliações das edificações são contempladas com a ampliação de calçadas de sinalização, rampas, estacionamentos privativos e banheiros para as pessoas com deficiência, em consonância com a legislação competente.

Além disso, a universidade tem desenvolvido estudos a respeito das novas tecnologias, buscando soluções em *hardware* e periféricos, realizando estudos de configurações de equipamentos, a fim de melhorar o uso e a ergonomia para os deficientes físicos. No Quadro 15, observa-se que todas as UUs já contam com calçadas e corredores com sinalização de piso tátil, elevadores nas unidades que possuem piso superior, banheiro adaptado e rampas de acesso.

Quadro 15. Relação de espaços adaptados à acessibilidade por UU

Unidade Universitária	Piso Tátil	Elevador	Banheiro Adaptado	Rampas de Acesso
Amambai	X		X	X
Aquidauana	X		X	X
Campo Grande	X	X	X	X
Cassilândia	X		X	X
Coxim	X		X	X
Dourados	X	X	X	X
Glória de Dourados	X		X	X
Ivinhema	X		X	
Jardim	X		X	
Jardim	X		X	
Maracaju	X		X	
Mundo Novo	X ¹²		X	X
Naviraí	X		X	X
Paranaíba	X		X	X
Ponta Porã	X	X	X	

Fonte: DINFRA/UEMS – 2020.

¹² Apenas no bloco de salas do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental.

4.5.2 - Contextos materiais

Esses contextos estão diretamente ligados à infraestrutura da IES: recursos para adaptações arquitetônicas de acessibilidade e recursos didático-pedagógicos de acessibilidade ao currículo.

A. Dados sobre matrículas do PEE

A matrícula dos estudantes PEE é o que assegura o acesso à educação superior. O Censo da Educação Superior 2021 aponta o quantitativo de nove (09) estudantes da educação especial matriculados nas UU da UEMS. Apesar de o número de matrículas dos estudantes da educação especial aparecer na estatística, nos documentos PDI e PPI – a política institucional superior inclusiva da IES - não é mencionada a forma como o AEE é ofertado nas UU, deixando, assim, de trazer uma informação importante.

A oferta do AEE é feita a partir do momento em que o estudante apresenta o seu laudo médico na secretaria de seu curso, a qual, por meio da DID, faz a análise da documentação a fim de confirmar se o estudante tem de fato o direito ao profissional de AEE. Mediante aprovação da documentação e da confirmação da necessidade do estudante, um professor é contratado especificamente para atender este estudante na UU. Salienta-se que não são todas as UU que ofertam esse atendimento, assim como, não são todos os estudantes da educação especial que recebem o AEE, isso porque, a solicitação deve partir dele.

Essa informação tensiona a afirmação de que a UEMS contrata profissionais de apoio, isso porque, existe um processo de seleção de professores do AEE mediante à procura do aluno por esse serviço, enquanto o PDI e PPI deixam claro que o AEE deve ser ofertado pela instituição, porém, o aluno não busca, se mantendo em uma condição de fragilidade. Evidencia, assim, essa mesma fragilidade no serviço da IES, considerando que não há uma busca ativa da coordenação por esse aluno, o que faz com que ele, muitas vezes, seja por falta de conhecimento da oferta, seja por não querer expor sua limitação, deixe de solicitar o AEE. No Quadro 16, é possível constatar a presença do PEE nas UUs que constituem a UEMS.

Quadro 16. Número de matrículas de estudante da educação especial – 2020

UU	Nº de estudantes público da educação especial	Tipos de Deficiência			
		Visual	Auditiva	Motora	Intelectual
Amambaí	-	-	-	-	-
Aquidauana	03	-	-	-	03
Campo Grande	08	02	02	03	01
Cassilândia	-	-	-	-	-
Coxim	01	-	-	01	-
Dourados	09	05	-	-1	03
Glória de Dourados	-	-	-	-	-
Ivinhema	02	-	-	01	01
Jardim	01	-	-	01	-
Maracajú	02	-	02	-	-
Mundo Novo	02	01	-	01	-
Naviraí	02	-	-	02	-
Nova Andradina	-	-	-	-	-
Paranaíba	01	-	-	-	01
Ponta Porã	01	01	-	-	-
EAD	-	-	-	-	-
Pós-Graduação	02	-	02	-	-
Total	34	09	06	10	09

Fonte: PPI (2021).

No que se refere ao AEE e à forma como é ofertado, não foi possível realizar sua análise por falta de dados nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido. Ao analisar os elementos dos contextos situados, constata-se que o contexto se configura sendo um promotor de mudanças nas UU como força ativa, pois, conforme surgem as matrículas dos estudantes PEE, as UU ressignificam as políticas educacionais para atender as necessidades evidenciadas, ou seja, as ressignificam a partir da realidade que estão vivenciando.

4.5.2 Culturas profissionais

Esse contexto é aquele que apresenta aproximação do diálogo entre a prática da teoria e a política institucional, pois evidencia: a representação dos agentes em relação à responsabilidade pela inclusão; as formas de condução ao cargo de gerente de UUs pertencentes

a IES e autonomia da UU; a garantia do acesso dos estudantes público da educação especial à educação superior e aos serviços de apoio à inclusão.

Conforme o apresentado (quadro 15), as UUs que oferecem o AEE aos estudantes público da educação especial, buscam por meio das ações pedagógicas dos professores do AEE evidenciar a atuação da política educacional no que se refere a inclusão destes na instituição. No entanto, não é porque existem estes profissionais que a inclusão de fato acontece.

A efetivação da inclusão do estudante público da educação especial na instituição é muito mais abrangente e esbarra em muitas questões que extrapolam a contratação de profissionais para a oferta do AEE. Nesta perspectiva de inclusão do estudante da educação especial na IES investigada, ela precisa ser contemplada no que se refere as barreiras encontradas por estes estudantes: arquitetônicas, pedagógicas, instrumental, comunicacional e atudional.

De acordo com Mahl (2023), estas barreiras podem ser compreendidas como,

[...] Arquitetônica: barreiras físicas e ambientais nos espaços públicos e privados, nas edificações e nos equipamentos urbanos;
Metodológica ou pedagógica: barreiras nas metodologias ou práticas pedagógicas de ensino utilizadas pelos professores;
Instrumental: barreiras para a utilização de utensílios, instrumentos e ferramentas de estudo e em atividades profissionais, de recreação e lazer;
Programática: barreiras existentes em leis, portarias, decretos, regulamentos e normas que impedem o acesso à informação, conhecimento e aplicação de ações e políticas públicas;
Comunicacional: barreiras existentes na comunicação interpessoal, comunicação escrita em livros, apostilas, jornais e revistas e comunicação virtual;
Atitudinal: barreiras na percepção diante da diversidade, pensamentos e ações baseadas em preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações (MAHL, 2023, p. 7)

Este conjunto de barreiras apresentadas, quando superadas no interior da instituição por meio da ação dos diversos atores envolvidos desde a elaboração até a atuação da política institucional, pode-se considerar que a inclusão destes estudantes está sendo evidenciada.

4.5.3 Contextos externos

Esse contexto refere-se à imagem da IES junto à comunidade local e às autoridades educacionais; à relevância ou não do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE) nas práticas educacionais; e às políticas de apoio à gerência das UUs, oferecidas pela DID/UEMS.

ENADE 2019

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. Conforme o Art. 5º, § 5º, da Lei Nº 10.861/2004 o exame é obrigatório e a situação de regularidade do estudante no Exame deve constar em seu histórico escolar. A primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.

Cursos avaliados na UEMS

Na UEMS, os seguintes cursos fizeram o Enade 2019:

- Agronomia (Aquidauana e Cassilândia)
- Enfermagem
- Engenharia Ambiental e Sanitária
- Engenharia de Alimentos
- Engenharia Florestal
- Gestão Ambiental (Coxim e Mundo Novo)
- Medicina
- Zootecnia

A - A presença do estudante da educação especial no ENADE

A Política de Acessibilidade do INEP garante atendimento especializado, específico e por nome social aos estudantes que requererem e comprovarem sua necessidade. É oferecido atendimento especializado para pessoas com baixa visão, cegueira, visão monocular,

deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e/ou discalculia.

O estudante também precisa informar se precisa de algum auxílio de acessibilidade para fazer o Exame, como prova em Braille, prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guia intérprete para pessoa com surdo-cegueira, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e mobiliário acessível.

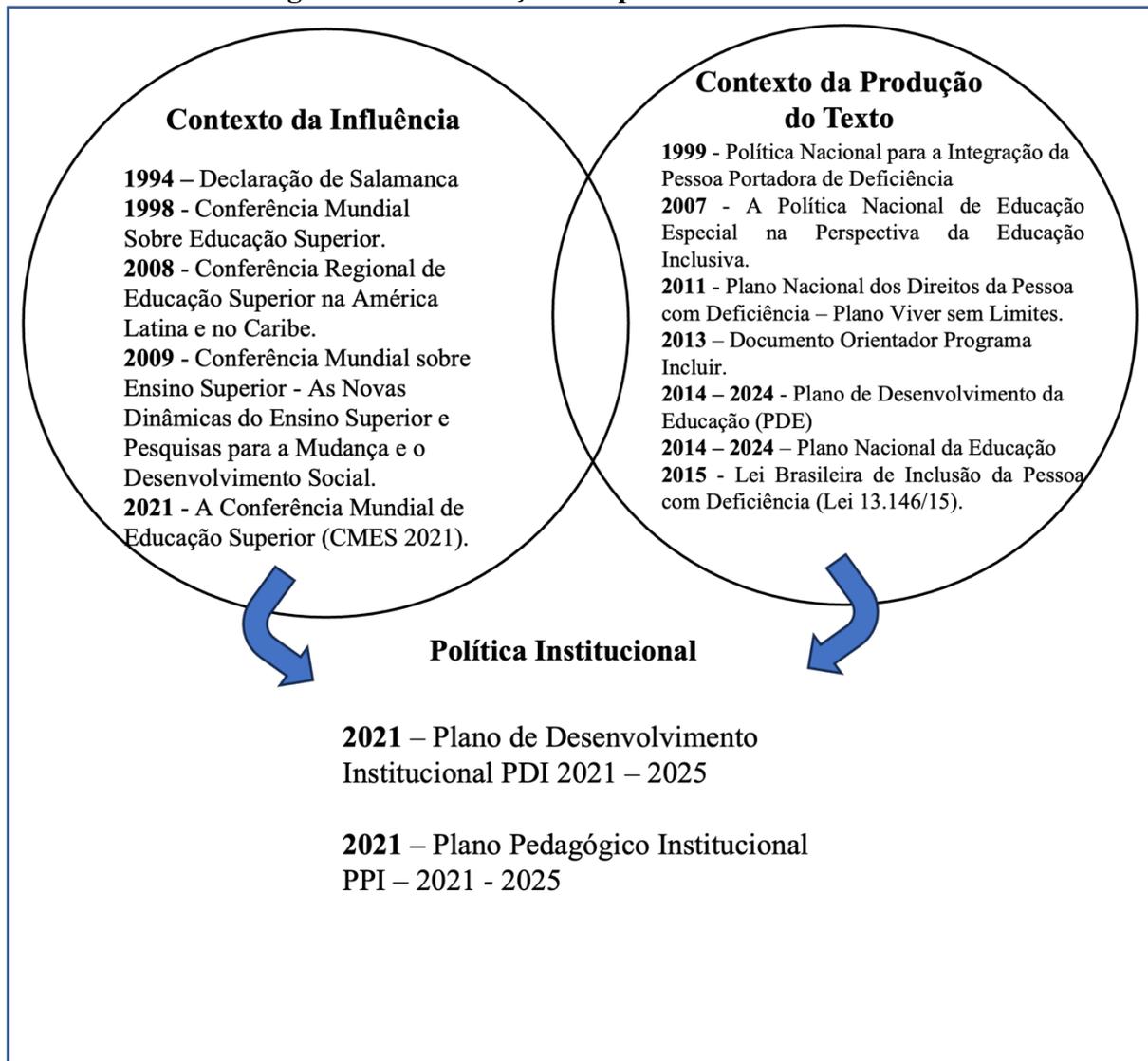
Para a realização do ENADE ano de 2019 não foi apresentada nenhuma inscrição de estudante público da educação especial da UEMS. No que se refere as informações do ENADE 2021, a instituição não apresentou, até o presente momento, a lista dos cursos que participariam do ENADE, sendo assim, não foi possível coletar informações no site da instituição no que se refere a participação do estudante da educação especial no exame.

CAPÍTULO V - ANÁLISE DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

O presente capítulo tem por objetivo compreender a política institucional enquanto política educacional inclusiva tendo como localidade de análise a realidade da IES. A análise da política institucional precisa ser compreendida desde o macro contexto para apontar as evidências e a sua atuação no micro contexto. A compreensão do micro contexto institucional possibilita que as políticas sejam significadas a partir da realidade local. Sendo assim, a política institucional superior inclusiva tende a apresentar em seu texto a realidade da IES, tornando-o mais claro para que ações sejam realizadas, colocando na prática o teor da política em si.

Entende-se, dessa forma, que a política institucional resulta de influências advindas do macro contexto, tanto internacional quanto nacional, e que a realidade do micro contexto também exerce importante papel para a produção de uma política (Figura 4).

Figura 4. A elaboração das políticas institucionais



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A Figura 4 mostra que nos apropriarmos das principais políticas, legislações, programas e documentos internacionais referentes à educação superior que influenciaram e influenciam a produção das políticas educacionais superior inclusivas no Brasil. Cabe mencionar aqui a Terceira Conferência Mundial de Educação, ocorrida em maio de 2022.

O documento que norteou as discussões da conferência já está em discussão na academia e nos grupos de movimento de lutas pelo direito da pessoa com deficiência à educação superior. De acordo com a UNESCO, a proposta deixa evidente que a sua atuação está em profunda sintonia com a Meta 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da Organização das Nações Unidas, que propõe “assegurar educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a educação continuada ao longo da vida” (ONU, 2015).

A proposta da terceira Conferência Mundial de Educação Superior evidencia de forma direta aquilo que a ONU preconizou no documento da Agenda 2030, ou seja, a educação tende a caminhar nas premissas da internacionalização e da globalização da educação, que enfatiza as novas estratégias para a inclusão de grupos vulneráveis; e na criação e na implantação de currículos mais flexíveis e diversificados para integrar pessoas com necessidades especiais.

A presença marcante da ideologia neoliberal na produção do documento baliza os caminhos a serem trilhados pelas políticas educacionais superior inclusivas, pois as propostas enfocam o mapeamento global “da qualidade”, “da equidade” e “da inclusão”. Compreende-se, dessa forma, que a política apresentada pelo documento da Agenda 2030 e o que está proposto no documento da terceira Conferência Mundial de Educação Superior apontam a explícita manifestação dos interesses de um governo neoliberal em atender aos interesses de uma sociedade excludente e elitista. O texto da política se coloca em contramão ao direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva afirmado pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites (2011).

A visão de educação especial na vertente da equidade é entendida como sendo um pensamento de contradição ao princípio da progressividade do direito ou do princípio do não retrocesso. O referido texto apresenta um retrocesso ao antigo paradigma de segregação, que foi superado por meio de lutas de grupos de representantes da pessoa com deficiência e por políticas de direito à educação.

Além do mais, o documento apresenta-se de forma contrária ao objetivo da PNEEPEI (2008) que reafirma o direito à educação da pessoa com deficiência, anuncia e estabelece a inclusão educacional em todas as etapas e modalidades da educação (desde a educação infantil até a educação superior). Isso porque o referido documento não deixa explícito qualquer disposição para que a educação inclusiva seja possível.

A referida política educacional (2008) é resultado de um processo de construção, de embates e debates entre os diversos grupos que constituem a sociedade. O direito da pessoa com deficiência à educação resulta em constante diálogo político entre os grupos que produziram/produzem a política e aqueles que a colocam em prática no interior das instituições educacionais.

Dessa forma, ao analisar as políticas educacionais que compõem o Contexto da Influência, no que se refere a documentos internacionais, atenta-se aos interesses existentes nessas políticas, observando a que grupos da sociedade eles atendem. Reafirma-se, assim, que, no campo social, é onde acontecem as disputas de interesses individuais ou de um grupo, local

onde os interesses evidenciam os andamentos e as decisões quanto às temáticas discutidas no campo social.

Quando nos apropriamos da política institucional superior inclusiva na realidade da IES, nesse caso o PDI e o PPI, propõem-se compreender a prática da política. Assim, a atuação dos atores na prática da política institucional com vistas à inclusiva na IES permite que essas ações se tornem ações transformadoras da realidade local tendo como princípio o posicionamento ético, social e crítico dos atores envolvidos.

A política institucional da UEMS, evidenciada pelos documentos Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI/2021-2025) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI/2021-2025), permite analisar que estratégias foram adotadas a fim de atender a prática da política institucional. No que se refere à educação especial inclusiva nos documentos institucionais, o Quadro 17 apresenta os textos verificados:

Quadro 17. O texto da política institucional/UEMS

Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/2021 – 2025	
Políticas de Ensino	Institucionalizar a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID)
	<u>Meta 1.</u> Criar uma equipe multidisciplinar para análise e acompanhamento do processo de inclusão dos discentes com deficiência.
Projeto Pedagógico Institucional – PPI/2021 – 2025	
Políticas de atendimento ao discente da UEMS	Inclusão e diversidade
	Para atender a essa parcela da população, a PROE tem, na sua estrutura, a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID) que é responsável por orientar, coordenar, monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas na UEMS, voltadas para a implementação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, visando à prevenção e ao combate a toda forma de discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de PDI/PPI (2021-2025).

Ao buscar excertos que tratassem sobre o cuidado com a educação especial ou com o estudante público da educação especial, tanto no PDI quanto no PPI, constatou-se a fragilidade dos documentos, que pouco se remete ao assunto, limitando-se a mencionar as ações desenvolvidas pela DID, com a falha sendo identificada principalmente que eles não trazem no corpo do texto menção às estratégias e ações a serem desenvolvidas com os estudantes público da educação especial, o que torna os documentos vagos. Essa ausência de menção nos

documentos de forma clara e objetiva resultam em uma prática solta, quase que improvisada, com o professor atuando sem o auxílio de um documento orientador.

Tendo o quadro para análise e compreensão de quem são os atores que constituem a encenação da política na IES, consegue-se identificar a dinamicidade da política no interior da IES. O PPI, como política institucional, estabelece ações a serem desenvolvidas em âmbito institucional. As ações são evidenciadas, em primeiro plano, pelas Pró-reitorias. A UEMS é constituída por cinco Pró-reitorias: Pró-reitoria de Ensino (PROE), Pró-reitoria de Pesquisa (PROPPI), Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC), Pró-reitoria de Administração e Planejamento (PROAP) e Pró-reitoria de Desenvolvimento Humano (PRODHS). Para o estudo, toma-se a PROE a fim de realizar a análise das ações promovidas pela prática da política. A pró-reitoria tem como atribuições:

- a – Estabelecer diretrizes para a implantação e implementação dos cursos de graduação da Universidade;
- b - Supervisionar, coordenar e orientar as atividades referentes ao regime didático dos cursos de graduação da Universidade;
- c - Supervisionar, coordenar, acompanhar, promover e avaliar o ensino de graduação e de educação profissional e tecnológica;
- d - Subsidiar a criação, implantação e extinção de cursos em parceria com a Pró-Reitora de Administração e Planejamento de acordo com sua competência;
- e - Desenvolver estudos visando à otimização do oferecimento de vagas nos cursos;
- f - Encaminhar aos órgãos competentes propostas de estudos referentes à criação de novos cursos, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional;
- g - Propor, encaminhar e emitir parecer, ouvido o Colegiado de Curso, sobre assuntos concernentes ao regime didático-científico destinados aos Colegiados Superiores;
- h - Constituir comissão ou grupo de trabalho no âmbito da Pró-Reitoria, quando necessário;
- i - Encaminhar, ouvido o Colegiado de Curso, proposta de fixação de vagas para os cursos a serem ofertados pela UEMS;
- j - Viabilizar o processo de reconhecimento, renovação de reconhecimento e avaliação dos cursos da UEMS, junto aos órgãos competentes;
- l - Estabelecer diretrizes para o desenvolvimento dos cursos da UEMS;
- m - Elaborar e acompanhar a execução do plano orçamentário da Pró-Reitoria;
- n - Desenvolver outras atividades no âmbito de sua área de atuação (UEMS, 2022).

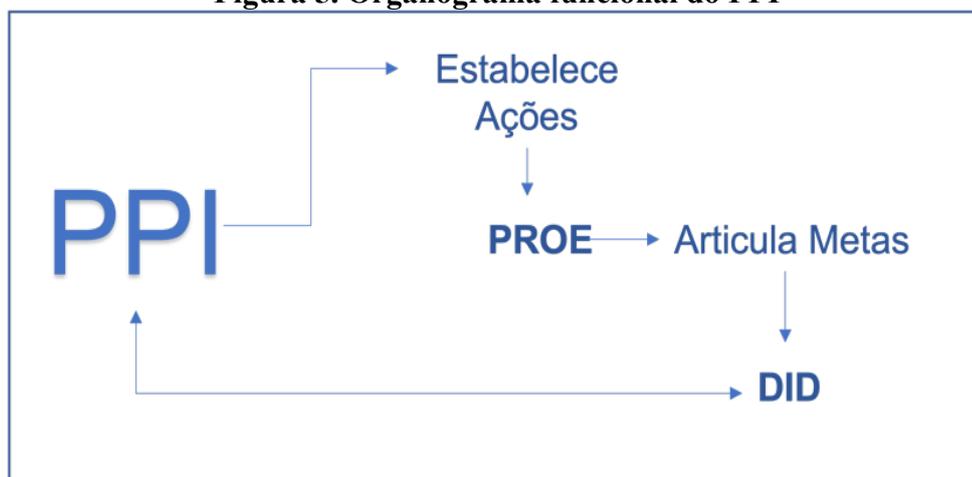
Para a análise, toma-se as seguintes atribuições:

- 1- Constituir comissão ou grupo de trabalho no âmbito da Pró-Reitoria, quando necessário; e
- 2- Supervisionar, coordenar e orientar as atividades referentes ao regime didático dos cursos de graduação da Universidade.

Por meio dessas duas atribuições da PROE, evidenciam-se as metas a serem desenvolvidas. Em primeiro plano, compreende-se que a PROE constituiu o grupo de trabalho para atender a demanda de estudantes referente à inclusão e à diversidade. Com isso, foi criada a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID). Esse setor realiza o acompanhamento e as atividades que divulgam, junto à comunidade acadêmica, informações sobre direitos humanos e ações e serviços da UEMS sobre Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade, abordando questões sobre respeito às diferenças étnicas, culturais, questões de gênero e diversidade sexual (UEMS, 2021).

A DID pode ser considerada como sendo um ator de política denominado “Tradutor de Política”¹³, pois promove estratégias, a partir da interpretação da política institucional no macrocontexto, as quais, por sua vez, interferem diretamente na prática da política institucional. As estratégias, quando atuadas na localidade das UUs, ressignificam a política institucional que, por vez, é reelaborada. Cada UU apresenta autonomia em sua gerência, no entanto, a demanda de assuntos referentes à inclusão de estudantes público da educação especial fica restrita à DID (Figura 5).

Figura 5. Organograma funcional do PPI



Fonte: UEMS/PPI (2021 – 2025). Elaborado pelo autor.

Desta forma, a realidade da UEMS permite que a análise das ações referentes ao estudante público da educação especial sejam realizadas parte no interior da UU, sendo a coordenação de curso a responsável pelos primeiros passos nas ações e a outra parte, de responsabilidade da DID em providenciar a contratação de professor para a oferta do AEE. Com isso, evidencia-se o processo da oferta do AEE. As UUs que têm estudante da educação especial em seus cursos de graduações contam com o serviço do AEE, quando solicitado pelo

¹³ A terminologia será melhor explorada no decorrer deste capítulo.

estudante. Na realidade de cada UU, o processo de inclusão do estudante da educação especial acontece de forma gradativa, perante superação das dificuldades humanas, arquitetônicas, pedagógicas e de conceitos criados durante anos por uma sociedade excludente. A presença desses estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação aponta a necessidade de se elaborar e se colocar em prática políticas educacionais inclusivas que estejam realmente comprometidas com a pesquisa, o ensino e a extensão.

Produzir políticas educacionais que atendam às necessidades acadêmicas do estudante público da educação especial na UEMS tem apresentado grande desafio para a prática da política na realidade de cada UU. Essa questão pode ser mais bem esclarecida pelo seguinte fato: os professores do AEE das UUs são todos professores contratados para a atribuição de aulas temporárias e cadastro reserva da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

O contrato efetivado pela UEMS e pelos professores do AEE tem a vigência de até 12 meses e passa a vigorar a partir de sua assinatura, podendo ser prorrogado uma única vez, por até 12 meses. Nessa condição, conforme o último edital, nº 07/2022-PRODHS/PROE/UEMS, a seleção de docentes para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul evidencia que o quadro de professores do AEE da UEMS não faz parte do quadro permanente de docentes. Tal situação promove o surgimento da inconstância de ações na prática da política no interior da instituição, pois, a cada dois anos, ocorre a mudança desses atores na encenação/atuação da política.

A situação de contrato de professores do AEE pela UEMS evidencia uma questão importantíssima para o Ciclo de Políticas, evidenciando uma atuação frágil, já que atuam em um período temporário. Entende-se que a contratação desses profissionais por no máximo 24 meses (2 anos) promove constantes mudanças no quadro de atores que encenam a política institucional na realidade das UUs que oferecem o AEE.

À medida que esses profissionais se apropriam da realidade, conhecendo toda a dinâmica de funcionamento da graduação em que o estudante público da educação especial está inserido, sofrem o rompimento do trabalho pedagógico em andamento, as relações educativas são interrompidas e, muitas vezes, as ações da prática da política também são interrompidas. Observa-se, assim, a fragilidade em evidenciar a eficiência da prática da política institucional no interior da UEMS em decorrência dessa situação trabalhista.

A fragilidade evidenciada pela constante mudança de atores (professores do AEE) aponta a vulnerabilidade da ação dos atores e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força. As arenas estruturadas por esses atores é demarcado pelas relações de força entre atores/indivíduos e grupos e as instituições que lutam pela hegemonia no interior deste

espaço, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar as regras, de decidir os direcionamentos da atuação da política no interior da instituição.

Outro fator importante de ser mencionado é o que está disposto na Lei Estadual 5.164/2018, que veda o direito dos professores contratados do AEE quanto à participação em diretoria, gerência, administração, conselho, técnico ou administrativo. Com isso, entende-se que os professores do AEE não participam diretamente do conselho universitário, responsável pela aprovação de ações referentes a prática da política nas UUs. Ou seja, os professores realizam ações de prática da política, mas não participam de votação, quando necessário, para ressignificação e reelaboração da política institucional na realidade da UU. Mais uma vez, o Ciclo de Políticas é interrompido em seus contextos.

Para se entender a importância da questão apresentada, é necessário fazer menção ao Contexto da Prática.

O Contexto da Prática, segundo Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992), é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para esses autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ nessa arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e, então, recriadas conforme a realidade da localidade, respeitando as suas especificidades e os atores envolvidos na interpretação da política institucional e na sua atuação.

Para Ball, Maguire e Braun (2012), a “atuação política” corresponde ao movimento no qual a política é colocada em ação – tal como em uma representação teatral ou em uma performance. Esse movimento, envolve processos criativos de interpretação e tradução. Com isso, entende-se que o Contexto da Prática se caracteriza pela atuação política em si, contendo os seus significados para a localidade e seus diversos atores. Sendo assim, empreende-se que as políticas institucionais apresentadas ganham sentido na atuação em cada Unidade Universitária que compõe a UEMS, com seus atores e cenário, a partir da realidade e da localidade.

Em vista disso, recorre-se ao diálogo entre as ações do PPI/UEMS que se configuram como sendo as ações da prática da política inseridas no fazer pedagógico dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a deliberação CE/CEPE/UEMS Nº 312, de 30 de abril de 2020, que preconiza:

[...] Art. 15. O professor especializado em Educação Especial atuará em articulação com os professores regentes, com a coordenadoria de curso, com a DID//PROE e demais órgãos competentes, na orientação de práticas necessárias para promover a

formação dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e desenvolverá, dentre outras, ações voltadas:

I - à orientação quanto à flexibilização da ação pedagógica, apresentando procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas nas diferentes áreas de conhecimento;

II - ao AEE, na adequação metodológica e na orientação da oferta e do uso de tecnologia assistiva e outros aportes necessários à permanência e progressão do estudante na educação escolar;

III - ao assessoramento pedagógico, em caráter contínuo, do professor regente e ou em outras atividades de natureza complementar ou suplementar;

IV - à articulação com profissionais de áreas com as quais a educação faz interface, com vistas a garantir os procedimentos cabíveis ao acesso à escolarização e ao AEE (DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 312, 2020, p. 5).

Essa Deliberação nº. 312 CE/CEPE/UEMS (2020) possibilita compreender que as atribuições do professor do AEE identificam-se como sendo as ações da prática da política na realidade de cada UU da UEMS. Assim, reafirma-se que essas atribuições apresentadas pela deliberação são interrompidas a cada nova contratação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, evidenciando o rompimento do ciclo de encenação do professor/ator do AEE.

As mudanças ocorridas com a prática da política conotam a importância da atuação/encenação da política na realidade da UU e a existência dos atores para essa encenação. A política institucional ganha vida e encena-se na realidade local mediante a liberdade do ato de atuar no campo social institucional. Os atores, nesse caso, são os protagonistas dessa cena da atuação da política no interior da instituição, sendo considerados movimento constante e interrupto da encenação.

5.1 Quem são os atores de política

Para compreender a análise da atuação da prática da política, é necessário reconhecer quem são os atores que encenam a política no âmbito institucional. Ao apresentar o quadro contendo as informações a respeito da formação acadêmica dos atores, bem como o cargo funcional que cada um ocupa, entenderemos que a atuação desses atores ainda recebe influências de questões sociais e políticas.

Cabe mencionar o “campo de forças” exercido por cada ator na arena em que exerce forças de interesses. Esses atores não ocupam um espaço nas arenas sem a força de interesse de grupos sociais existentes, elaboram textos políticos que atendam aos interesses do grupo hegemônico, encenam políticas que atendam as demandas sociais. Nessa análise, cabe sempre

realizar a reflexão a respeito da política educacional.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), é necessário identificar os diferentes tipos de papéis, ações e compromissos incorporados nos processos de interpretação e de tradução da política educacional. Os autores elencaram oito tipos de atores de política ou posições de políticas que estão envolvidos na tomada de significado e de construção de respostas à política por meio dos processos de interpretação e de tradução.

Esse grupo de oito atores não apresenta os papéis e as ações de forma estática e imutável, mas, sim, em determinados momentos da interpretação e da tradução da política podem sofrer adequações e desenvolverem papéis que favorecem a atuação da política. Para melhor esclarecer a análise desenvolvida por Ball, Maguire e Braun (2016), apresentamos o quadro utilizado pelos atores (Quadro 18). A finalidade é aproximar os elementos de análise realizada com a realidade da UEMS.

Quadro 18. Atores de políticas e “trabalho com política”

Atores de política	Trabalho com política
Narradores	Interpretação, seleção e execução de significados.
Empreendedores	Defesa, criatividade e integração
Pessoas Externas	Empreendedorismo, parceria e monitoramento
Negociantes	Contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação
Entusiastas	Investimento, criatividade, satisfação e carreira
Tradutores	Produção de textos, artefatos e eventos
Críticos	Representantes do Sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contradiscursos
Receptores	Sobrevivência, defesa e dependência

Fonte: Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75).

Nesse sentido, com o intuito de esclarecer quem são os atores que encenam a política institucional, serão apresentados os principais envolvidos nesse campo. Será apontado a que grupo social cada ator/indivíduo pertence, bem como se evidenciará a formação acadêmica de cada um, com o intuito de compreendermos as forças existentes em cada contexto da política e do campo social estruturado e estruturante que constituem a política institucional (Quadro 19).

Quadro 19. Atores da política institucional

ATORES DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PPI/UEMS 2021- 2025			
Repartição / Setor	Nº de Representantes	Formação Acadêmica	Atores de Política
PROE	1 ator/PROE	Possui graduação em Pedagogia - Instituições Católicas Unidas de Mato Grosso (1983). Mestre (1999) e Doutor (2008) em EDUCAÇÃO - CURRÍCULO pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Educação pelo Instituto de Educação/UFMT, com bolsa CNPq.	Narrador
DID	1 ator/DID	Possui graduação em Letras Licenciatura Plena Habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2002) e mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (2011).	Tradutores
Setor de AEE	1 ator/SAEE	Possui graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014).	Tradutores
Professores do AEE	10 atores/ Prof. AEE	Essa informação será apresentada no Quadro 20.	Empreendedores/Receptores

Fonte: Plataforma Lattes. Organizado pelo autor.

O Quadro 18 pode ser mais bem esclarecido quando evidenciado quem são esses atores que trabalham com a política no interior da UEMS, sendo que cada um deles tem uma representatividade nos grupos sociais e exercem forças e interesses para que a política institucional seja atuada nas UUs da IES.

5.1.1 Narradores

Quando uma determinada política institucional percorre desde o macrocontexto até o microcontexto, constata-se que ela realiza esse percurso recebendo as influências dos contextos internacionais e nacionais mais abrangentes. Ao chegar ao microcontexto da realidade da IES com suas especificidades e abrangência, ela é lida e narrada a partir dos grupos sociais que estabelecem ações para sua atuação nas localidades das UUs.

Essa ação de leitura e interpretação da política é realizada pela reitoria e pró-reitoria responsável pela encenação da política. Nesse caso, a PROE é o grupo social responsável por essa ação, sendo que a leitura e a interpretação acontecem mediante a força de interesse desenvolvida pela PROE no campo social institucional. As forças exercidas pela PROE no conjunto de grupos sociais que constituem a IES delimitará a ação da política interpretada e narrada.

O trabalho de interpretar e narrar a política feita pelo narrador e pelos

empreendedores de política institucional - nesse caso, pró-reitoria e professores do AEE - é interpretar e elaborar significados para a política institucional de acordo com a realidade de cada UUs que compõe a IES.

Entende-se, assim, que o papel desenvolvido por esses atores de política tem grande relevância quanto a força de interesse e espaço ocupado por cada um. Ler, interpretar e narrar a política, em âmbito institucional, requer desses atores, além da formação necessária para essa atividade, o conhecimento no que referente ao macrocontexto da política e ao microcontexto institucional. O capital produzido por esses atores perante os demais atores que encenam a prática da política evidenciará os resultados da política institucional no interior da UU.

5.1.2 Empreendedores

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), os empreendedores são aqueles que desenvolvem o trabalho de defesa de políticas nas instituições. Esses atores são aqueles que representam as políticas educacionais no interior das IES e cada um desenvolve a sua atuação de acordo com o seu comprometimento ativista transformador, que a transforma, por meio de suas ações no interior da IES.

Ser um ator empreendedor de políticas educacionais é ser aquele que, por meio de atuação, possibilita que as políticas educacionais sejam reinterpretadas e reelaboradas dando significados a elas no interior da IES. A UEMS conta hoje com 10 professores do AEE que estão lotados nas UUs, conforme o Quadro 20.

Quadro 20. Professores do AEE/UEMS – formação acadêmica

PROFESSORES DO AEE – UEMS/2022					
Nº	Professor	UU	Especialização	Mestrado	Doutorado
01	Prof.01	Maracaju	Educação Especial	-	-
02	Prof.02	Maracaju	Educação Especial e Inclusiva	-	-
03	Prof.03	Campo Grande	Educação Especial	-	-
04	Prof.04	Campo Grande	Educação Especial	Em Educação	Em Andamento
05	Prof.05	Campo Grande	Psicopedagogia em Educação Inclusiva	-	-
06	Prof.06	Cassilândia	Educação Inclusiva	-	-
07	Prof. 07	Aquidauana	Atendimento Educacional Especializado	Em Educação	-
08	Prof. 08	Aquidauana	Atendimento Educacional Especializado	Profissional em Educação	Em Andamento
09	Prof. 09	Jardim	Educação Especial e Inclusiva	-	-
10	Prof. 10	Dourados	Educação Especial	Em Educação	Em Educação

Fonte: DID/PROE/UEMS – Elaborado pelo autor.

Compreende-se que o ator empreendedor é aquele que possui o comprometimento ativista transformador, que a ação pedagógica promovida por ele implica na produção do conhecimento, sendo esse teórico-prático e crítico, e que o resultado dessa ação precisa ser colocado a serviço da melhoria coletiva. Entende-se, assim, que os atores empreendedores são agentes sociais transformadores da realidade na qual estão inseridos, pois conhecem as especificidades da localidade.

Com isso, evidencia-se que a encenação da política institucional se torna inclusiva quando os atores empreendedores realmente assumem o seu comprometimento ativista transformador, quando as ações pedagógicas funcionam como instrumentos de inclusão do estudante público da educação especial na instituição. Por meio da ação pedagógica é que se mostra a encenação da política na prática e a prática da política.

Considera-se que, para que haja a encenação da política institucional na realidade da UU, os atores empreendedores sejam profissionais conhecedores da área em que atuam, por meio de formação e conhecimento. Afinal, o comprometimento ativista transformador exige de cada ator empreendedor, além de conhecimento, posicionamento ético, social e político.

As transformações sociais ocorrerão no campo social da política institucional mediante as ressignificações da política institucional no interior da IES. Nesse sentido, a política institucional está sujeita a reelaborar-se no interior da instituição, atendendo a demanda da realidade com os seus diversos atores.

5.1.3 Tradutores

Os tradutores são aqueles atores que estabelecem uma relação com a política no que se refere à produção de textos. Neste caso de análise, identificam-se, como sendo os atores de interpretação, o ator/DID e o ator/AEE. Esses atores têm por principal atribuição “[...] colaborar na organização do ensino, via Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerando as formas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proporcionando ao estudante público da educação especial (estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), percurso educacional que contemple as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes” (DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS N° 312, 2020).

Entende-se que o ator/tradutor/DID e o ator/tradutor/AEE têm importante papel na encenação da política no interior da instituição, porque é por meio da sua ação interpretativa que será realizada a apuração da política desde o macrocontexto até o micro contexto. Nessa ação, os interesses existentes provenientes de campos sociais diversos precisam ser evidenciados e retirados como forças de interesses que influenciam a elaboração do texto institucional como uma política promotora de exclusão com pensamentos provenientes de grupos sociais hegemônicos. O papel social a ser exercido pelos atores/tradutores exige que eles sejam conhecedores das causas da inclusão da pessoa com deficiência na educação superior, além de que requer desses um posicionamento ético, social e crítico.

A produção do texto institucional não pode configurar-se como sendo uma reprodução de política descontextualizada da realidade institucional. Por essa razão, os atores/tradutores, entre outras atribuições, devem viabilizar, em articulação com os demais órgãos da gestão da UEMS, o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem, a progressão e a terminalidade, por meio de oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes (DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS N° 312, 2020).

Dessa forma, entende-se que a ação dos atores/intérpretes de política institucional seja aquela que prepara o cenário para a encenação, ou seja, tem a função de “cenógrafos”¹⁴. Esses atores, apesar de não fazerem parte da encenação na localidade, contribuem de forma importante e direta na encenação da política institucional nas diversas realidades das UUs.

¹⁴ Conforme o Dicionário Aurélio (2007), cenografia pode ser compreendida como a arte e a técnica de projetar e dirigir a execução de cenários, sendo o cenógrafo aquele responsável em aplicar a técnica de projeção, direção e execução de cenários.

O ato de interpretar políticas educacionais deve ultrapassar os limites gélidos de setorização implantado pelo sistema institucional neoliberal, de simples produtor de atores coadjuvantes, que atuam sem o comprometimento ativista transformador. Tal posicionamento carece de amplo conhecimento em política institucional e de seu movimento cíclico na produção das políticas educacionais no interior da instituição.

5.1.4 Receptores: de ativista transformador à acomodação de atores

Esse grupo de atores aparece entre os atores da política institucional e tem papel importante na atuação da política. No entanto, esse grupo ou esse ator/receptor tende a aparecer em determinado momento da atuação da política institucional e retirar-se temporariamente da atuação. Considera-se como sendo aqueles que, em decorrência de contratação como ator/Prof. AEE colocam-se na condição de receptor, de ator contextualizado, porém em constante mudança.

Tal situação pode acarretar o posicionamento desses atores como “acomodados” no que diz respeito ao comprometimento ativista transformador. O ciclo de serviço prestado, por meio do contrato, faz com que esses atores simplesmente cumpram a política institucional que está posta, sem preocupar-se com a real atuação/encenação dessa política, sem comprometer-se com a transformação social existente em sua atuação. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as categorias de atores

[...] não são fixas, unificadas e mutuamente “tipos” exclusivos de professor/adulto em cada caso. Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho ou podem combinar diferentes aspectos do trabalho de política em suas interações com os colegas (BALL, MAGUIRRE E BRAUN, 2016, p. 75)

Por meio desse esclarecimento, entende-se que o ator/Prof.AEE pode tanto configurar-se como “empreendedor” quanto “receptor”. O papel desenvolvido por esse ator dependerá do seu posicionamento ativista transformador frente à tradução, à interpretação da política e atuação dela. Nesse caso, há um risco muito grande de identidade de papéis do ator/Prof.AEE, que pode deixar de ser um ativista transformador para um acomodado na atuação da política.

O comodismo social aparece na forma de atores “figurantes”¹⁵, que simplesmente cumprem o papel social sem nenhuma identificação ou expressão de forças de interesse nos espaços ocupados e recebem influência de qualquer ou de todas as forças de interesses de campos diversos. Aparecem como sendo aquele ator que encena sem compromisso em qualquer cenário, sem fala, sem representatividade. Esse tipo de ator pode aparecer em qualquer outro campo social, pode assegurar-se em interesses sociais e políticos hegemônicos. É muito comum, em órgãos públicos, o ator/receptor ocupar cargos comissionados.

5.2 A prática da política

É de fundamental importância mencionar que a Prática da Política, da política institucional, requer um compromisso que está além do profissionalismo desenvolvido pelos atores de política no âmbito profissional institucional. A Prática da Política transcende o texto estabelecido na produção do texto, conotando vitalidade e dinamicidade à política.

A descrição dos atores, das atribuições desenvolvidas, as funções e os cargos ocupados por cada um no campo social institucional se configuram possibilitando que a política seja encenada. No decorrer da análise, constatou-se que a prática da política é dinâmica, demarcada por leituras e interpretações, produção e execução de ações, permeada por influências de interferências de forças de interesses existentes.

Cada ator envolvido na prática da política apresenta a sua força de interesses, sejam individuais ou coletivos, construídas mediante o processo histórico de cada ator ou de cada grupo de atores dentro ou fora do campo social institucional. A existência da força de interesses interna ao campo social institucional propicia a própria disputa de interesses hegemônicos, conforme os interesses do coletivo.

Entende-se, assim, que a política institucional inclusiva sofre influência de interesses internos e externos que se manifestam na encenação/atuação, pois ela resulta das relações estabelecidas entre os atores, nas ações evidenciadas, ou seja, no próprio ato de atuar. Para Bourdieu (1984), a dinâmica das relações estabelecidas entre os indivíduos/atores pode ser compreendida de forma que,

¹⁵ Personagem secundário, geralmente mudo, em peça de teatro, em espetáculos de dança ou no cinema. Pessoa que não desempenha papel determinado, somente figura, ocupa um espaço vazio.

[...] os campos estão em permanente ebulição, as estruturas podem ser subvertidas, sofrem influências aleatórias. Uma vez que estruturam o campo, elas são continuadas, mas não são permanentes. Isto é, a estrutura se reproduz, mas, dependendo dos resultados das lutas internas, da influência das lutas externas em outros campos, ela pode não conservar a integridade dos elementos. As posições podem ser alteradas (BOURDIEU, 1984, p. 114).

Entende-se que o campo social pode sofrer alterações em sua estrutura e que essas mudanças estão relacionadas às forças de interesses internas e externas, porque a integridade dos indivíduos/atores que constituem os campos está sujeita a mudanças em decorrência das alterações na estrutura. Desta forma, a teoria na prática é evidenciada por meio das forças de interesses assumidas por cada indivíduo, por cada ator da política que por meio de suas ações promovem a prática em si. A Teoria da Prática torna-se viva, operante dentro da política. Sendo assim, utilizar-se da Abordagem do Ciclo de Políticas, quando analisamos o Contexto da Prática, entendemos que a política ganha vida/dinamicidade. Neste sentido, os atores que atuam a política institucional encenam a política em si, com sua dinamicidade de promover mudanças necessárias no que se refere a sua ressignificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese realizou com o objetivo de analisar as políticas institucionais, PDI e PDI da UEMS (2021 – 2025), por meio da análise documental, apresentar a comunidade acadêmica o direito do estudante da educação especial à educação superior. A pesquisa documental desenvolvida permitiu o levantamento de informações que possibilitaram aprofundar o conhecimento em torno da temática. Este conhecimento e compromisso dispuseram em apresentar aspectos referentes as potencialidades e as fragilidades contidas nas políticas institucionais. Com isso, considera-se que estes aspectos permitem que a IES, em momento oportuno promova reflexões referentes aos documentos analisados, bem como, realize possíveis alterações na produção do texto enquanto política institucional. A investigação possibilita a aproximação do objeto analisado permitindo conhecer a realidade da atuação da política no interior da IES.

No desenvolvimento da pesquisa, foi apresentado o Contexto da Influência e da Produção do Texto nacionais que possibilitaram a elaboração das políticas institucionais da UEMS (2021 – 2025). A problemática que norteou a investigação foi o interesse em analisar os documentos atentando-se para a importância apresentada por eles no que se refere ao direito do estudante público da educação especial à educação superior.

Com o objetivo de alcançar o proposto por esta tese, utilizou-se como referencial teórico a Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e da Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). De acordo com Pavezzi (2018), a

abordagem do ciclo de políticas apresenta elementos importantes para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade que, se desenvolve num ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática.

Com base na teoria da atuação, é possível compreender que as políticas não são simplesmente formuladas e colocadas em execução, mas são colocadas em ação a partir da realidade local em que elas são atuadas, com seus diversos atores e contextos. Ao apropriar-se das políticas institucionais da IES, foi possível conhecer a dinamicidade que envolve a elaboração e atuação dela no interior da instituição revelando a aproximação com a localidade e sujeitos envolvidos.

Com isso, a análise da política institucional nos contextos de influência e produção do texto, em suas diversas dimensões, acontecem na interface das políticas educacionais para a educação superior e educação especial. Para evidenciar o proposto da análise documental do PDI e PPII (2021- 2025) da UEMS, buscou-se conhecer por meio destes documentos a organização e funcionamento da instituição. A realidade institucional difere de acordo com as UUs que constituem a IES.

O estudo desenvolvido, no que se refere ao contexto da influência, compreende desde o macro contexto das políticas internacionais até o micro contexto da política institucional. A análise desenvolveu-se identificando a influência exercida pelos documentos internacionais na produção dos documentos nacionais, tendo em vista aqueles que fundamentam o aparato legal da educação especial na educação superior. Com isso, conclui-se que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior ainda é muito recente no Brasil, consiste num objetivo a ser conquistado.

Por meio da análise dos documentos, observou-se que houve um aumento considerável da promulgação de políticas educacionais na década de 2000, consequência das discussões e publicações de documentos internacionais acerca da universalização dos direitos humanos. A análise possibilitou compreender a influência exercida pelos organismos internacionais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Comunidade Europeia e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) objetivando atender ao que é estabelecido principalmente pelo Banco Mundial, de que quem deseja crescer economicamente perante os demais países necessita reestruturar seu sistema educacional. Com isso, a produção de políticas que atendam aos interesses neoliberais.

Constata-se, também que, tanto os documentos internacionais quanto os nacionais, apresentam-se como regulatórios, agindo como aqueles que normatizam a legislação sem solidificar maior compromisso com a atuação da política na realidade.

Com isso infere-se a necessidade de se desenvolver estudos que atendam as políticas educacionais no que se refere a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior, a fim de que o direito do estudante da educação especial na educação superior seja garantido. A necessidade de investigação quanto ao acesso e permanência do estudante da educação especial na educação superior, a oferta do atendimento educacional especializado ao estudante da educação especial no ensino superior, as políticas institucionais como políticas inclusivas que atendem ao estudante da educação especial no ensino superior.

As análises desenvolvidas no contexto da produção do texto, mantiveram-se no texto propriamente dito dos documentos nacionais e dos documentos institucionais PDI e PPI. Com este estudo foi possível constatar o que já havia sido mencionado por meio da revisão da literatura, a escassez de produção acadêmica no que se refere a temática abordada. Os documentos institucionais evidenciaram que pouco é mencionada a educação especial na perspectiva da educação inclusiva em seu texto, com isso detectamos a fragilidade na produção do texto institucional ao atentar-se para o direito do estudante público da educação especial à educação superior. Os documentos estabelecem por meio de Pró-reitorias, divisão e setores ações a serem executadas por estes, mas não apontam a elaboração de políticas internas que viabilizem o cumprimento destas ações. Com isso, elucidamos que os documentos da IES apontam lacunas entre os objetivos e metas no que concerne a política de atendimento ao estudante público da educação especial.

Na análise dos documentos institucionais não é mencionada de forma clara como os professores do AEE devem realizar as intervenções pedagógicas junto aos estudantes e professores dos cursos de graduação da instituição. Nos documentos analisados, são mais expressivos os seguintes aspectos: a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID) que é responsável por orientar, coordenar, monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas na UEMS, voltadas para a implementação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, visando à prevenção e ao combate a toda forma de discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Não há menção do processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do estudante público da educação especial na instituição, o que evidencia a necessidade de ampliar o conhecimento referente ao direito à educação.

As análises realizadas permitem que se evidencie o que é anunciado nesta tese: os documentos PDI e PPI (2021 – 2025) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tendem a prever em seu texto ações pedagógicas que contemplem, em sua totalidade, enquanto política educacional inclusiva o direito à educação do estudante da educação especial? É possível inferir

que estas políticas são políticas em constante interpretação e reelaboração. De modo que, continuam as demandas ao direito à educação do estudante da educação especial à educação superior.

Constata-se que os documentos institucionais, ainda, não clarificam nas metas da política de atendimento aos discentes de como garantir o direito à educação do estudante público da educação especial por meio de ações pedagógicas que garantam o acesso e permanência destes estudantes nos cursos de graduação.

Apesar dos documentos institucionais apresentarem, por meio da organização institucional quem são os profissionais responsáveis por orientar, coordenar, monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas na IES, voltadas para a implementação de políticas institucionais para a Educação Inclusiva, os documentos não direcionam a elaboração e a atuação destas políticas. A DID, por meio de chamada para publicação em livro digital prevê a publicação de relatos de experiências dos professores do AEE do período de 2020 a 2022. Com isso, apropriando-se destes relatos será possível evidenciar a prática da política no interior da IES.

Ao analisar os documentos e compreendendo que cada UU tem a sua autonomia de gerência, bem como cada coordenação de curso de graduação tende a elaborar o PPC, considera-se que o contexto da produção do texto pode ocorrer de forma a atender as necessidades acadêmicas de cada localidade das UUs. Nesta abrangência, considera-se de fundamental importância que a PROE por meio dos documentos PDI e PPI possibilite a criação de núcleos de atendimento ao estudante público da educação especial nas UUs, que estes núcleos possam ir além da oferta do AEE, ampliando assim, o que se refere o acesso, a permanência do estudante público da educação especial na educação superior. A presença de profissionais especialistas na área de atuação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva possibilitará o aprimoramento de ações pedagógicas a partir da realidade do acadêmico e do curso em que ele está matriculado.

No entanto, apesar dos avanços existentes no que diz respeito a produção do texto da política institucional, observa-se que a política institucional, ainda, não contempla de forma eficaz a inclusão do estudante com deficiência na instituição garantindo-lhe o direito à educação. Esta ação precisa ser evidenciada nos documentos institucionais como garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação por estes estudantes assegurando-lhe o direito social da educação. A política institucional configura-se como sendo uma política que atende a todos de forma heterogênea, mas não esclarece de que forma atenderá com eficiência aos diversos grupos que constituem a comunidade de discentes, no caso investigado

os estudantes da educação especial. A fragilidade da política institucional se apresenta na falta de flexibilização da produção do texto atendendo as necessidades da localidade.

Outro aspecto importante observado ao analisar a política institucional é a ação dos atores envolvidos na prática da política institucional em cada localidade das UUs. A não participação direta dos profissionais, que atendem aos estudantes da educação especial na elaboração dos documentos institucional, impossibilita que se amplie junto aos demais docentes a elaboração de uma política que favoreça ao compromisso ativista crítico.

Durante a pesquisa documental desenvolvida foi possível identificar alguns aspectos de vulnerabilidade nos documentos institucionais PDI e PPI (2021 – 2025) da UEMS, no que se refere ao direito do estudante público da educação especial à educação superior. Sendo que o principal dos aspectos encontrado é a falta de clareza dos documentos em tratar dos objetivos e metas no que se refere a política de atendimento aos discente, principalmente aos estudantes da educação especial.

A fragilidade existente possibilita a identificação da exclusão dos estudantes da educação especial, tanto nos documentos tomados como política institucional. A ilegibilidade de uma política institucional que atenda de forma efetiva e inclusiva os estudantes da educação especial permite que os demais textos produzidos a partir dela também apresentem a mesma falta de clareza ao tratar do processo formativo acadêmico destes estudantes. Outro aspecto verificado na análise dos documentos é a ausência de um documento orientador da ação pedagógica dos professores do AEE, além da constante mudança destes atores (professores do AEE), já que são contratados por um período de 24 meses, evidenciando uma vulnerabilidade da ação dos atores e dos grupos, constituídos e constituintes das relações educativas, as práticas não podem ser continuadas.

Cabe destacar nesse ponto a falta de cursos de especialização voltados especificamente para o AEE em educação superior, podendo ser destacado como uma outra falha, dessa vez no macrocontexto, evidenciando fragilidade na formação desses profissionais, o que pode refletir na prática. Isso também deve ser mencionado no contexto da UEMS, já que poderia haver cursos de formação continuada para professores do AEE.

No que diz respeito às ações pedagógicas desenvolvidas pelo AEE verificou-se que estas possibilitam a análise de que a política educacional institucional da UEMS se manifesta num movimento no qual a política é colocada em ação, pois os atores que encenam este ato de colocar a política em ação são os principais atores que vivenciam a política em si.

A partir do estudo realizado, compreende-se que a teoria da atuação é evidenciada por cada indivíduo, por cada ator da política que por meio de suas ações promovem a prática

em si. Com isso, empreende-se que a política institucional, a priori, deveria viabilizar, o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem, a progressão e a terminalidade, por meio da oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes da educação especial.

REFERÊNCIAS

ABREU, R.J.R; MASCIA, M.A.A. A reforma do ensino médio: aspectos discursivos sob a perspectiva da governamentalidade. **Plures Humanidades**, v. 19, n. 1, 2018.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGUENA, P.N. **O ensino de artes visuais para estudantes cegos na instituição comum: retratando trajetórias e experiências**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

AINSCOW, M. Education for all: making it happen. **Support for learning**, v. 10, n. 4, p. 147-155, 1995.

ALMEIDA, C.E.M. **A Educação Especial nos Cursos de Licenciatura nas Universidades de Mato Grosso do Sul**. 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

ALMEIDA, C. E. M. **O Discurso de Inclusão das Políticas de Educação Superior (2003 - 2008)**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ARAUJO, B. R. N. **A Escolarização de Indígenas Terena Surdos: Desafios e Contradições na Atuação do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais – TILS**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as instituições fazem as políticas: atuação em instituições secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BASTOS, A. C. D. A. C. Um passeio pelo tempo: o poder dos aspectos religiosos na exclusão de pessoas com deficiência nas Idades Antiga e Medieval. **Revista Caminhando**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 47+58, jan-jun 2016.

BATISTA, N.C. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-posições**, v. 29, p. 41-65, 2018.

BENEVIDES, J.S. **Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas TEA em Dourados-MS**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

BITTELBRUNN, I. **O silêncio da Instituição Pública: um estudo sobre os programas de atendimento aos estudantes com indicadores de superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2003. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendendo-na-diversidade-implicacoes-educativas>

BOBBIO, N. **Era dos direitos**. Elsevier Brasil, 2004.

BOMBARDA, A. CARNEIRO, R.U.C. **Os desafios contemporâneos para o processo inclusivo na educação superior**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 33, p. 538-554, jul./set. 2019.

BONNEWITZ, P. Entre enthousiasme et contestation. *Magazine Littéraire*, Paris, n. 369, 1998.

BORGES, MARIA C. A. **A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina**. Revista Brasileira de Política e Administração em Educação. v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010.

BOULLOSA, R. F. e SCHOMMER, P.C. Limites da Natureza da Inovação ou Qual o Futuro da Gestão Social? **Anais do XXXII ENANPAD** – Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Rio de Janeiro: Anpad, 2008.

BOWE, R.; BALL, S.J.; GOLD, A. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRAGA, P. G. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

BRASIL. **Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida: Decreto nº 5.296/2004, Lei nº 10.048/2000, Lei nº 10.098/2000.** República Federativa do Brasil. Brasília. 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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

BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 out. 2001.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº. 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 República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 -** Promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. República Federativa do Brasil. Brasília. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 -** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. República Federativa do Brasil. Brasília. 2005.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.**

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191%20-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 -** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. República Federativa do Brasil. Brasília. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Congresso Nacional. Brasília. 1990.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com deficiência**, Brasília, p. 65, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1-9.

BRASIL. **Lei nº 10.172 - Plano Nacional de Educação**. República Federativa do Brasil. Brasília. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, jul 2015.

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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESU-2013. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação- MEC. Brasília. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, DF, 1994. 66f.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jul. 2015.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro, 1996.

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

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

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>

CAMARGO, C.P. **Representações Sociais acerca da Educação Inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas Pibid de uma licenciatura em Química**. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2015.

CAPELLA, A. C. N; BRASIL, F. G. O processo de agenda-setting para os estudos das Políticas Públicas. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, 2015, 6.1: 41-63.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: **Banco de teses**. 2020. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 15 de ago. de 2020.

CARVALHO, J. A. B. **O plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS – 2014-2024): meta 4: educação especial**. 2018. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de estudantes com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CESCO, E. E. et al. A Participação da UEMS na Construção na Educação Inclusiva em Mato Grosso do Sul. **Anais eletrônicos...** Campo Grande: UEMS, 2011. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/enic/article/view/1398>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CESCO, E. E. **O curso de pedagogia e a instituição inclusiva: analisando a ação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** ONU. Jomtien. 1990.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção.** 2020. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2000. p.75-193.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da Educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004.** 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

CORRÊA, N. M. **Salas de Recursos Multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande – MS: Análise dos indicadores.** 2012. 248 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

CÓSSIO, M. F. **Democracia neoliberal e globalização: triunfo, resistência e alternativas.** 2010 (atualizado). Digitado.

CÓSSIO, M. F.; OLIVEIRA, A. C. **As políticas educacionais e as contribuições da Abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise.** 2013. In: Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Curitiba: Champagnat, 2013.

COSTA, J. A. **O atendimento educacional especializado do estudante com deficiência visual/ José Aparecido da Costa.** 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

COSTALONGA, L. R. C. **Sistema de reserva de vagas para sujeitos com deficiência nas Universidades Federais do Centro-Oeste Brasileiro.** 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS. 2011.

CUNHA, E. A. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência.** Corde, 2015.

CURY, C. R. J. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. Brasília: Escola de gestores,** 2005.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, R. **Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2022.

DALLARI, D. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva"**. Montreal, Quebec, Canadá – 05 de junho de 2001.

DÉZINHO, M. **Educação, inclusão e TIC's: avaliação da qualidade dos recursos de acessibilidade midiática na televisão brasileira – um estudo sobre legendas para pessoas com deficiência auditiva**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

DINIZ, E. P. S. **Perspectiva de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DORNELES, C. M. **A Concepção dos Professores Sobre In/Exclusão de Estudantes com Deficiência Visual na Educação Básica**. 2014. 228f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

DORNELES, C. M. **A contribuição das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem do deficiente visual**. 2002. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2002.

DOURADO, L. F. **Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências**. *Educ. Soc.*, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>>. Acesso em: 14 fev. 2021.

DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011- 2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DYE, T. R. Policy analysis: the thinking man's response to demands for relevance. **Understanding public policy**. 1st. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc, 1979, 1-37.

FANIZZI, S. Do contexto do texto oficial ao contexto da prática docente: um estudo a partir da abordagem de Stephen Ball. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016.

- FARIA, E. C. **Da pessoa com deficiência diante do seu estatuto no contexto do planejamento familiar: aspectos legais e jurisprudenciais.** UNICESUMAR. Maringá-PR, p. 142. 2018.
- FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos I.** v. 19, n. 1, Itajaí, 2019.
- FERREIRA, A. **O professor de arte e a educação sensível na inclusão educacional de crianças com deficiência na educação infantil.** 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
- FERREIRA, M. E. C.; DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de educação superior de Juiz de Fora.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. 120 p.
- FERREIRA, M. C. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): atendimento educacional especializado na educação infantil.** 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.
- FIORIN, B. P.A.; **Reestruturação da educação superior e ações direcionadas a permanência e diplomação do estudante com necessidades especiais.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Santa Maria/ RS. 2018
- FISCHER, F. Para além do empirismo: policy inquiry na perspectiva pós-positivista. **Revista NAU Social.** v.7, n.12, p. 163-180, maio/nov 2016.
- FRANCO, L. L. **O professor regente e o auxiliar pedagógico especializado (APE): suas (re)ações na escolarização do estudante com Deficiência.** 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- FREITAS, S. V. D. H.; FOSSATTI, P.; KORTMANN, G. M. L. **Inclusão de pessoas com deficiência (pdc) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão.** In: FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação,** v. 16, n. 46, 2011.
- GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê. **Instituto Paulo Freire,** v. 15, p. 1-18, 2017.
- GALVÃO, P. E. S. **A escolarização do estudante com deficiência intelectual: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise.** 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Rev. bras. educ. espec.,** Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 105-124, 2011.
- GESSER, M; MORAES, M. C.; BOCK, Geisa Letícia Kempfer. Ensino, Pesquisa e Extensão no Campo da Deficiência: propostas emancipatórias. In: Gesser, M.; Böck, G. L. K; Lopes, P. H. (Org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** 1ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 73-93.

GESSER, M; BLOCK, P; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Leticia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p.17-35.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da instituição aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro. LTC, 2008.

GOMES, J.B.B.; As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Seminário Internacional – **As Minorias e o Direito**. Série Cadernos do CEJ, 24. 2001

GROSS, K.; GROSS, J. **Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais**. Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. Cap. 4, p. 79-97.

GUGEL, Maria Aparecida. **Benefício da prestação continuada e trabalho**: Mudanças da Lei N° 12.470, de 31 de agosto de 2011. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/atendimento-prioritario>

HOBSBAWN, E. **Globalização, Democracia e Terrorismo**. 5.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J. S; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

IBICT. Instituto Brasileiro De Informação Em Ciência E Tecnologia. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <<https://bdttd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ICASATTI, A. V. **Direito à educação inclusiva nos países membros do MERCOSUL**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

JANUÁRIO, G. O. O Direito à Educação no ensino superior de Pessoas com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, 2019.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: 1992.

JESUS, C.K. **A inclusão e escolarização dos estudantes com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas**. 2016. 117 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

JIMENEZ, S; RABELO, J; MENDES SEGUNDO, M. D. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

KASSAR, M.C.M. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. Dissertação. Campo Grande, 1993.

KASSAR, M.C. M. A escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016
<https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?format=pdf>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

KOYAMA, D. B. Os reflexos da lei 13.146/2015 – **Estatuto da Pessoa com Deficiência** – no sistema jurídico brasileiro. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

LA ENSEÑANZA superior: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, A. M. A. **O Trabalho Didático da Instituição de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

MACIEL, C.E.; LIMA, E.G.S; GIMENEZ, F.V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBP AE** - v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016

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

MACIEL, C. E.; BUYTENDORP, A. A. B. M; MENESES, S. Q. Políticas de educação especial e educação superior: Acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 3, p. 114-135, 2018.

MADRUGA, R. S. **O atendimento educacional especializado na educação superior**. 2019. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16. 2018.

MAINARDES, J. **Aula Magna do Programa de Pós-graduação em Educação**. 2022. In: XV Seminário de Pesquisa do PPGE. Unesp, Presidente Prudente, 2022. 1 vídeo (1:59:32 min). Publicado em: 24 mar. 2022.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. 2013. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**. Rio Claro, p. 31-36, 2005. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/3908-Texto-do-artigo-12856-1-10-20140813.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MARTELO, R. M., PIMENTA, R. M. (org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARTINS, P. F; ARAÚJO JUNIOR, C. A. M; RODRIGUES, J. A. Extensão universitária e seu papel na defesa e promoção dos direitos humanos. **Revista ESMAT**, v. 11, n. 18, p. 49-64, 2019.

MARTINS, E. A. **Os estudantes surdos no ensino regular: o que dizem os professores**. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

MARTINS, N. S. C. **Os desafios e possibilidades do trabalho docente para o ensino aprendizado do aluno surdo na universidade**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

MARTINS, R. N. F. **Educação Escolar de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Perspectiva dos Professores**. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 4.787, de 20 de agosto de 1997**. Concede o credenciamento, por cinco anos, à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1994.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual n.º 5.164, de 28 de março de 2018. Veda o direito dos professores contratados do AEE quanto a participação da diretoria, gerência, administração, conselho, técnico ou administrativo. **Diário Oficial**, Campo Grande, n. 9.625, 2018, p. 1.

MATOS, Milena Menezes. **Políticas Públicas de Ações Afirmativas e o sistema de Cotas Raciais**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 04, Vol.

06, pp. 05-13. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/sistema-de-cotas-raciais>,

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e Políticas Públicas. Ed. Cortez. São Paulo, 1996.

MCLENNAN, G. Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. **New Left Review**, London, v. 218, p. 53-74, 1996.

MELO, Douglas C. F. de. SILVA, João H. da. **A Educação Especial no PNE 2014-2024: Intencionalidades, Contradições e Desafios**. 2018. **Anais da 13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste**. Campinas, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/1463-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental**: A construção científica de um conceito e a realidade. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, José Rafael. **Habilitação em educação Especial e Formação de Professores**: Questões sobre a política de inclusão. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2003.

MIRANDA, Maria Rosa Pimentel Faria de. **Informação, leitura e inclusão educacional e social nas bibliotecas Braille de Campo Grande/MS: um estudo de caso**. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília/Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Brasília, 2006.

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

MOISES, Ronaldo Rodrigues. **O Trabalho Didático na Educação Física Inclusiva: Análise das Práticas Desenvolvidas na Instituição Municipal Prefeito Alvaro Lopes em Terenos/MS**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

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

MOQUIUTI, M.L.F. **Avaliação e identificação de altas habilidades/superdotação no contexto escolar**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

MORAES, A. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2005,

MORO, E. T. L. 1997. 225f. **História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em campo grande Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO (Brasil). Relatório de Execução Orçamentária do Ministério da Educação. Brasil: **Movimento Todos Pela Educação**, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/governo-federal-envia-projeto-que-corta-30-deorcamento-discrionario-da-educacao-basica/>. Acesso em: dez.2022.

MUNIZ, C. A. A produção de notação matemática e seu significado. 2009. In: FÁVERO, M. H.; CUNHA, C. Psicologia do conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania. Brasília: Liber Livro, 2009.

NANTES, J.M. **A Constituição do intérprete de língua de sinais no ensino superior na perspectiva do surdo: cuidado de si e do outro.** 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

NAPI, G.B. **Estudantes com Deficiência Beneficiários da Prestação Continuada: O Acesso à Instituição e ao Atendimento Educacional Especializado.** 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

NASCIMENTO, G.V.S. **Educação, Inclusão e TICs: O uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso para inclusão de Deficientes Auditivos.** 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NASCIMENTO, G.V.S. **Para ler vozes na tela: a instituição como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para Surdos.** 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

NASCIMENTO, R. A. L. **O Impacto dos recursos de tecnologia assistiva na educação e inclusão da pessoa com deficiência visual.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

NEITZEL, O.; PELEGRINI, C. A política educacional a partir da teoria do campo de Bourdieu. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, 2022. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4486>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

NOZU, W.S.C; ICASATTI, A.V; BRUNO, M.M.G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inc.Soc.**, Brasília, v.11, n. 1, p.21-34, 2017. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Política educacional.** In Dicionário: trabalho, profissão e condição docente (Issue 1982). UFMG. 2010.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais. In Adão F. de Oliveira, A. Pissio, & G. França (Eds.), **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas** (pp. 1–9). Editora da PUC_GO. 2010.

OLIVEIRA, J. F. A educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Dos Direitos Das Pessoas Deficientes**. ONU. [S.l.], p. 2. 1975.

ONU. **Accessibility for Persons with Disabilities**. ONU. [S.l.]. 2019.
Disponível em:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/wpcontent/uploads/sites/15/2019/09/Accessibility-infographic.jpg>. Acesso em: dez.2022.

ONU. **Sobre a ONU**. [S.l.]. 2016. Disponível em:

https://www.un.org/disabilities/documents/sdgs/infographic_statistics_2016.pdf. Acesso em: dez.2022.

ONU. **A ONU e as pessoas com deficiência**. Organização das Nações Unidas. [S.l.]. 2019.

ONU. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Organização das Nações Unidas. Salamanca, p. 17. 1994.

ONU. **Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência/ONU - 1982**. Organização das Nações Unidas. [S.l.], p. 2. 2010.

ONU. **Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. ONU. Guatemala. 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 2006.

ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. n. 39, p. 46 – 86.

PACCINI, J.L.M. **O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010**. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 3 ago. 2023.

PASIAN, M.S; MENDES, E.G; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, v. 49, p. 153-172, 2018.

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

PEREIRA, G.L.M. Lei de cotas nas universidades: constitucionalidade e necessidade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3365, 17 set. 2012.

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

PERTILE, Eliane Brunetto. The Multifunctional Room Features: the official proposal for the teaching work forward to the educational needs of students with intellectual disabilities. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.

PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos globais, justiça internacional e o Brasil**. Brasília, 2002.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. **Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

PLETSCH, M.D. O que há de especial na educação especial brasileira. **Momentos: diálogos em educação**. E-ISSN2316-3110, v. 29, n.1, p.57 – 70, jan./abr.,2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acessado em: 02 de jul. de 2023.

REBELO, A. S. **A Educação Especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RIBEIRO, M. A. et al. A extensão universitária na perspectiva de estudantes de cursos de graduação da área da saúde. **Interagir: pensando a extensão**, n. 21, p. 55-69, 2016.

SANTANA, L. L. S. Acesso e Permanência na Educação Superior – Estratégias e Ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS.2016. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SANTOS, D. R. **Professores de educação física e suas práticas com crianças**

SANTOS, M. P. **A inclusão da criança com deficiência na educação infantil nos CEIS de Bonito/MS**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande, 2020.

SASSAKI, R. K. Entrevista. In: **Revista Integração**, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, 1998.

SAVIANI. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHAFFNER, C.B.; YELEN, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. IN: **Inclusão um Guia para Educadores**, 2009.

SCHMIDT, C (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SEGENREICH, S. C. D.; O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. V. 13, N. 47. abril/junho 2005. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/725>

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, C. A. F. D. A abordagem do princípio somático-performativo flâneur cego com mãos de pessoas com deficiência na APAE de senhor do Bonfim – BA. **Ephemera Journal**, Ouro Preto, mai/ago 2020. 176-192.

SILVA, D. J. C. **Inclusão deficiente**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SILVA, E. B. **Para todos verem por palavras: elaboração de Tecnologia Assistiva e Banco de Dados de Objetos Digitais de Audiodescrição Segundo o Princípio do Desenho Universal (BOCA-REP)**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

Silva, K. W. da. BINS, K. L. G., & ROZEK, M. (2020). A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas - Educação**, v.10, n.1, 124–136. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. (2021). Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no educação superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021. Disponível em: < <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i4.44215>>._ Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, L. L. **Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Deficiência Intelectual em Instituições Municipais de Campo Grande: Uma Análise a partir da Organização do Trabalho Didático**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, M. A. Gestão da Educação Superior Pública. In: **A ideia de Universidade: Rumos e Desafios**. Maria Abadia da Silva e Ronalda Barreto Silva (orgs) Brasília. Livro Ed, 2006, p. 179-207.

SILVA, S. C. A. M. **Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

SILVA, S. K. da; FERRONATO, R. F.; BARUFFI, M. M. **Políticas educacionais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.

SILVEIRA, A. A.D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010.

SIQUEIRA, C. X. **A tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado de estudantes com paralisia cerebral nas salas de recursos multifuncionais**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SOBRAL, K. M; SOUSA, N.; JIMENEZ, S. O movimento de educação para todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de ação de Dacar. **Rev. Eletrônica Arma da Crítica**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/karinenagela03.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

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

SOUSA, M. C. E. C. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, A. P. **Relação instituição e família de estudantes com deficiência intelectual : o ponto de vista dos familiares**. 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O Direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 222, n. 2, p. 668-681, mai/ago 2018.

SOUSA, A. N. L. de. Globalização: Origem e Evolução. **Caderno de Estudos Ciência e Empresa**, Teresina, Ano 8, n. 1, jul. 2011. Disponível em: <http://files.ibijus.webnode.com.br/200000930-46fff4854c/glob1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SOUZA, M. A. A. M. **Trajetórias e Percursos Escolares de Estudantes com Deficiência Intelectual**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015.

SOUZA, Ângelo R. A política educacional e seus objetos de estudo. 2016. **ReLePe – Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, pp. 75-89.

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

STETSENKO, A. Ético-ontopistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

STETSENKO, A. Research and activist projects of resistance: the ethical political foundations for a transformative ethico-ontopistemology. **Learning, Culture and Social Interaction**, 2020.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, v. 10, n. 1, p. 153–178, 2014. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TELLO, C; ALMEIDA, M. de L. P. (org.). **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C. G.; JUNG, H. S. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objeto de estudos. **Revista de Ciências Humanas -Educação**, 16(26), 140–158. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1746>. Acesso em: 05 de julho de 2023.

THIRY-CHERQUES, Hermano Robe. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rio de Janeiro 40**, v. 1, p. 27-55, 2006.

UEMS. **Decreto nº 9.337, de 14 de janeiro de 1999**. Campo Grande: UEMS, 1999.

UEMS. **Deliberação CE/CEPE-UEMS nº 312/2020**. Campo Grande: UEMS, 2020.

UEMS. **Portaria UEMS n.º 065, de 28 outubro de 2011**. Estabelece as atribuições da Assessoria de Comunicação Social da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UEMS. **Projeto Político Institucional 2021-2025**. 2019. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/proap/planejamento/2_2021-02-04_14-55-42.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

UEMS. Resolução COUNI-UEMS nº 123, de 27 de setembro de 1999. Campo Grande: UEMS, 1999.

UNESCO. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi: Unesco, 1993.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Educação superior 2009: as novas dinâmicas do educação superior e Novas Dinâmicas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração da Conferência Regional da Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Avaliação, v.14, n.1, p.235-46, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação**. UNESCO. Incheon. 2015.

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: dez.2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação**. UNESCO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: dez.2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior**. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visaoacao.html>>. Acesso em: dez.2022.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Convenção relativa a luta contra a discriminação no campo do ensino**. 1960. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2007/1/TD1882.pdf>>. Acesso em: dez.2022.

UNESCO. **Política de Mudança e Desenvolvimento no educação superior**. Rio de Janeiro. Garamond, 1999. 100 p.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, desinstituição e educação; construir pontes, não muros**, resumo. Brasília, 2018.

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática Docente para Aprendizagem de Crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

VENÂNCIO, L.M. C.T. **Estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão educacional: estratégias utilizadas pelos professores para promoção das relações interpessoais**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VOSGERAU, D. S.R, ROMANOWSKI, J.P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

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

ZOTTI, S. A.; VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 1, p.114-138, 2017. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/6091/3549>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ANEXOS

ANEXO A

DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 312, de 30 de abril de 2020.

Dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação regularmente matriculadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 312, de 30 de abril de 2020.

Dispõe sobre a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação regularmente matriculadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

**A CÂMARA DE ENSINO DO CONSELHO DE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO
SUL, no uso de suas atribuições legais e, em reunião ordinária realizada em 30 de abril de 2020,**

R E S O L V E:

Art. 1º Regulamentar a educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, regularmente matriculadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Art. 2º A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, de modo que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade, devendo ser ofertada, inclusive, na Educação Superior.

Art. 3º Para os efeitos desta norma consideram-se:

I - pessoas com deficiência: aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo, em interação com uma ou mais barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

II - pessoas com transtornos globais do desenvolvimento: aquelas que podem apresentar alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo;

III - pessoas com altas habilidades ou superdotação: aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, isoladas ou combinadas, apresentando, ainda, elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse;

IV - Atendimento Educacional Especializado (AEE): conjunto de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, de forma a promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º As funções e as estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação devem ser considerados na definição dos impedimentos de longo prazo.

§ 2º Na identificação e na previsão do atendimento educacional

especializado ao público da Educação Especial, deve-se considerar a interação com barreiras diversas que podem impedir e ou restringir a sua participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade.

Art. 4º No âmbito da UEMS, a Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROE), é o órgão que terá atribuições de planejamento, coordenação, execução, administração, supervisão, acompanhamento e avaliação no âmbito do atendimento dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 5º Caberá à DID/PROE, além das demais atribuições previstas nas normativas institucionais:

- I - colaborar na organização do ensino, via Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerando as formas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proporcionando ao acadêmico com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, percurso educacional que contemple as necessidades de aprendizagem de todos os estudantes;
- II - viabilizar, em articulação com demais órgãos da gestão da UEMS, acesso, permanência, participação, aprendizagem, progressão e terminalidade, por meio da oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos acadêmicos;
- III - estabelecer mecanismos que possibilitem acesso a dados de demanda relativa às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com foco na intervenção pedagógica e na transparência pública, mediante interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, com fins de oferta de atendimento;
- IV - assegurar acessibilidade, mediante a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, nas tecnologias, nas comunicações e informações, favorecendo o acesso à aprendizagem e o respeito às diferenças, de forma a contemplar as necessidades educacionais de todos os acadêmicos;
- V - desenvolver ações de intersetorialidade na implementação das políticas, tendo em vista o desenvolvimento de projetos, em parceria com outros serviços e áreas, visando aos atendimentos de saúde, de assistência social, trabalho e justiça e à acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos transportes, nas comunicações e informações;
- VI - definir indicadores de qualidade, com vistas à ação de avaliação e acompanhamento dos serviços ofertados pela instituição, buscando a efetividade do processo educativo;
- VII- assegurar que os recursos e serviços de atendimento pedagógico especializado constem nas propostas pedagógicas e nos projetos pedagógicos de cursos.

Art. 6º O acadêmico com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação contará com um plano educacional individualizado.

§ 1º O plano educacional individualizado, previsto no PPC, é um

documento que norteará a organização do processo de formação do acadêmico, elaborado em conformidade com as condições identificadas, a partir da avaliação pedagógica e de informações complementares.

§ 2º O plano educacional individualizado será elaborado pelo professor especializado, em colaboração com os professores regentes que ministram aulas para o acadêmico em cada disciplina/módulo e ano/série que o acadêmico esteja matriculado.

Art. 7º Aos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação regularmente matriculados na UEMS, sempre que necessário e em interação com a coordenadoria do curso, será ofertado o AEE.

Art. 8º Para fins de identificação das necessidades educacionais de acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, deverá ser apresentado à coordenadoria de curso e, posteriormente, encaminhados à DID/PROE, relatório de avaliação pedagógica, além de diagnóstico na forma da Lei.

Art. 9º Será assegurada a terminalidade específica, a partir de critérios a serem definidos pelos órgãos competentes, em conformidade com a legislação vigente.

Art. 10. A UEMS, certificará a terminalidade específica, em documento próprio, registrando de forma descritiva as habilidades e competências adquiridas pelos acadêmicos, com a indicação de alternativas educativas que o beneficiem, após processo de avaliação, que terá como base o alcance dos objetivos e atividades do plano educacional individualizado, relatório de avaliação multidimensional e o rendimento acadêmico nas disciplinas/módulos do Curso.

§ 1º Os critérios para a concessão da certificação de terminalidade específica terão como fundamento o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o PPC, considerando as especificidades do acadêmico e as normas vigentes.

§ 2º A avaliação multidimensional deverá ser realizada por uma comissão definida pelo colegiado do Curso e contará com a participação da coordenadoria do Curso, do professor especializado e de 3 (três) professores que ministram aulas no curso, sob a supervisão da DID/PROE.

Art. 11. Aos acadêmicos com altas habilidades ou superdotação, nos termos da legislação vigente, poderá ser concedida, em caráter excepcional, a conclusão da graduação em menor tempo, mediante avaliação multidimensional e o rendimento acadêmico nas disciplinas/módulos do Curso.

§ 1º Os critérios para a concessão de conclusão da graduação em menor tempo, terão como base o PPI e o PPC, considerando as especificidades do aluno e as normas vigentes.

§ 2º A avaliação multidimensional para fins de conclusão da graduação em menor tempo, deverá ser realizada por uma comissão definida pelo colegiado do Curso e contará com a participação do coordenador do Curso, do professor especializado e de 3 (três) professores que ministram aulas no curso, sob a supervisão da DID/PROE.

Art. 12. A UEMS, por meio de seus órgãos/setores competentes, deverá contemplar:

I - a organização do processo de ensino, proporcionando ao acadêmico percurso formativo que contemple as diferenças, de forma a favorecer a aprendizagem;

II - a oferta de serviços, condições de acessibilidade, organização curricular flexível, tecnologia assistiva, material didático acessível e recursos humanos, de acordo com as necessidades educacionais dos acadêmicos;

III - a promoção de estudos e pesquisas sobre Educação Especial e educação inclusiva envolvendo as diversas áreas que fazem interface com a educação;

IV - a interlocução com setores que desenvolvem políticas públicas

voltadas às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com vistas a estudos e ações intersetoriais;

V - a sustentabilidade das práticas da educação inclusiva, mediante a organização de ambientes colaborativos de aprendizagem, trabalho em equipe, constituição de redes de apoio com outros agentes e recursos da comunidade e participação da família;

VI - o atendimento às necessidades educacionais do acadêmico, por professores qualificados para esse fim;

VII - o AEE, organizado de forma a complementar e ou suplementar o currículo, por meio de acompanhamento individualizado e ou em pequenos grupos, quando for o caso;

VIII - o enriquecimento e aprofundamento curricular, quando for o caso, mediante a oferta de atividades, serviços e apoios suplementares na própria Instituição de Educação superior (IES) e ou em outros espaços da comunidade;

IX - a atuação colaborativa entre o professor lotado na disciplina, a coordenadoria de curso e o professor especializado em Educação Especial responsável pelo AEE;

X - aos acadêmicos com graves deficiências, intelectual ou múltipla, a possibilidade de conclusão do curso em maior tempo, por meio de flexibilização do período de integralização curricular e, sempre que possível, e sem prejuízo para o acadêmico, o enquadramento em Projeto Pedagógico mais recente;

XI - estratégias de ensino específicas, a partir das necessidades educacionais do acadêmico, identificadas no processo avaliativo, sendo que estas devem constar no plano de ensino e no plano de trabalho de cada componente curricular;

XII - apoio, realizado por profissional capacitado, aos acadêmicos que necessitem de auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção.

Art. 13. A interface da Educação Especial na educação escolar indígena, do campo, quilombola, dentre outros grupos específicos, deve assegurar que os recursos e serviços de apoio pedagógico especializado constem nos projetos pedagógicos de cursos.

Parágrafo único. As diferenças socioculturais e as especificidades dos grupos mencionados no *caput* devem ser consideradas quando da definição do AEE.

Art. 14. Como estratégia de atendimento educacional especializado e, a depender das necessidades específicas dos acadêmicos regularmente matriculados na UEMS, mediante solicitação junto às coordenadorias de curso, após anuência da DID/PROE, devem ser contratados professores especializados para a prestação de serviço de AEE, seguindo os critérios institucionais e legais vigentes.

§ 1º O processo seletivo para contratação de professor de que trata o *caput* deverá ser feito por meio de edital, em conformidade com a legislação pertinente.

§ 2º O professor especializado em Educação Especial deverá ter formação inicial em Pedagogia e ou em licenciaturas nas áreas de conhecimento e pós-graduação na área de Educação Especial, generalista ou específica, de forma a atender às necessidades educacionais do acadêmico.

§ 3º O professor contratado para execução do AEE aos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação regularmente matriculados realizará a complementação ou suplementação curricular, utilizando estratégias educacionais diferenciadas, equipamentos e recursos pedagógicos específicos.

§ 4º O professor especializado deverá elaborar plano educacional individualizado para os acadêmicos por ele atendidos, em colaboração com os professores regentes, bem como encaminhar, periodicamente, relatórios de desempenho desses discentes à coordenadoria de curso e à DID/PROE.

§ 5º O relatório do atendimento educacional especializado, entregue pelo professor especializado, deve incluir conteúdos, avaliação, frequência e outras informações que julgar importantes.

Art. 15. O professor especializado em Educação Especial atuará em articulação com os professores regentes, com a coordenadoria de curso, com a DID//PROE e demais órgãos competentes, na orientação de práticas necessárias para promover a formação dos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e desenvolverá, dentre outras, ações voltadas:

I - à orientação quanto à flexibilização da ação pedagógica, apresentando procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas nas diferentes áreas de conhecimento;

II - ao AEE, na adequação metodológica e na orientação da oferta e do uso de tecnologia assistiva e outros aportes necessários à permanência e progressão do aluno na educação escolar;

III - ao assessoramento pedagógico, em caráter contínuo, do professor regente e ou em outras atividades de natureza complementar ou suplementar;

IV - à articulação com profissionais de áreas com as quais a educação faz interface, com vistas a garantir os procedimentos cabíveis ao acesso à escolarização e ao AEE.

Art. 16. Aos acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de problemas de saúde e outro impedimento, que impliquem internação hospitalar ou permanência prolongada em domicílio, será garantido o AEE em ambiente hospitalar ou em ambiente domiciliar, realizado por professor especializado em Educação Especial.

Art. 17. Os casos omissos serão resolvidos pela PROE.

Art. 18. Esta Deliberação, após homologada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMS, entrará em vigor a partir de sua publicação.

Dourados-MS, 30 de abril de 2020.

MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO

Presidente - Câmara de Ensino - CEPE-UEMS

Homologo em 6/5/2020.

LAÉRCIO ALVES DE CARVALHO Reitor – UEMS

PUBLICADA(O) NO DO/MS

Nº 10.183

Data 27 / 5 / 2020

Página(s) 52 a 55

ANEXO B

PROJETO POLÍTICO INSTITUCIONAL (2021 – 2025)

Política de Atendimento aos Discentes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROAP/Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional (DPAI)



POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES

Objetivo 40. Fortalecer as políticas de Ações Afirmativas (AF) para a permanência do estudante.

Período de implantação das metas	2021	2022	2023	2024	2025
Meta 1. Instituir sistema de avaliação das políticas de atendimento estudantil.	X	X	X	X	X
Meta 2. Implementar programa de formação permanente para comunidade acadêmica com foco na diversidade cultural, raça, gênero, sexualidade, etnia e pessoas com deficiências.	X	X	X	X	X

Objetivo 41. Fortalecer a política de atendimento aos estudantes, visando a sua permanência na universidade.

Período de implantação das metas	2021	2022	2023	2024	2025
Meta 1. Implementar o portal do estudante, com acesso as informações referentes a política de atendimento estudantil.	X	X	X	X	X
Meta 2. Firmar parcerias para ampliar o atendimento das demandas estudantis.	X	X	X	X	X
Meta 3. Ampliar o atendimento psicossocial ao corpo discente.	X	X	X	X	X
Meta 4. Articular junto às Prefeituras (Poder executivo Municipal) parcerias com finalidade de facilitar o deslocamento (transporte público) de estudantes provenientes de outros municípios às Unidades Universitárias da UEMS.	X	X	X	X	X
Meta 5. Estimular as atividades culturais e esportivas nas Unidades Universitárias que contemplem a formação, a apreciação da arte, a convivência e o bem-estar da comunidade acadêmica.	X	X	X	X	X

ANEXO C

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2021 – 2025)

Políticas Acadêmicas

O PDI é referencial para todas as atividades da instituição e apresenta o planejamento, os objetivos e as metas institucionais. Os objetivos estratégicos e metas foram pensados a partir de 06 (seis) grandes eixos e seus respectivos subeixos. Para contemplar aos estudantes com deficiências apropriou-se do Eixo: Políticas Acadêmicas; do Subeixo: Política para o Ensino; Objetivo 06 – Fortalecer os cursos de graduação; Meta 09.

POLÍTICAS ACADÊMICAS					
POLÍTICAS PARA O ENSINO					
Objetivo 06. Fortalecer os cursos de graduação.					
Período de implantação das metas	2021	2022	2023	2024	2025
Meta 1. Subsidiar os cursos de graduação quanto aos processos de autoavaliação, avaliação externa e avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).	X	X	X	X	X
Meta 2. Analisar os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e da avaliação externa dos cursos como subsídio na propositura de ações para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.	X	X			
Meta 3. Reformular as normatizações que tratam da autoavaliação dos cursos, incluindo a divulgação dos resultados aos docentes, discentes e gestão, bem como o uso como subsídio aos processos de reformulação de Projeto Pedagógico de Curso ou reestruturação de cursos.	X				
Meta 4. Ampliar o quadro de docentes efetivos dos cursos de graduação, no caso de vagas puras e de acordo com a legislação vigente.		X	X		
Meta 5. Revisar a norma que trata da lotação e do remanejamento docente, para o fortalecimento dos cursos de graduação ofertados nas Unidades Universitárias.	X				
Meta 6. Revisar normas que tratam das atribuições de encargos didáticos e lotação, na graduação, pós-graduação e afins, produzindo debate público sobre o tema, ouvindo especialistas e consultando os colegiados de curso, os conselhos comunitários consultivos, sindicato docente.	X	X			
Meta 7. Induzir a criação de projetos de ensino interdisciplinares, nas Unidades Universitárias, como meio de garantir a permanência dos estudantes e combater a evasão, considerando a presença de grupos cada vez mais heterogêneos, no contexto universitário.	X	X	X	X	X
Meta 8. Ampliar as formas de acesso/ingresso nos cursos de graduação com oferta de processos seletivos diferenciados, bem como processos específicos para atendimento de ofertas diferenciadas de cursos, especialmente em polos avançados.	X	X	X	X	X
Meta 9. Garantir, nos processos seletivos para acesso/ingresso e a permanência, o atendimento às especificidades de pessoas com deficiência nos cursos de graduação.	X	X	X	X	X
Meta 10. Readequar o processo seletivo com oferta de outras formas de acesso para ingresso nos cursos de graduação.		X			