

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

DEFICIÊNCIA, ANTICAPACITISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR:
uma avaliação de implementação do Programa Incluir na UFMA (2017-2025)

São Luís

2026

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

DEFICIÊNCIA, ANTICAPACITISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR:

uma avaliação de implementação do Programa Incluir na UFMA (2017-2025)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Pereira, Josenilde Oliveira.

DEFICIÊNCIA, ANTICAPACITISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR: : uma
avaliação de implementação do Programa Incluir na UFMA
2017-2025 / Josenilde Oliveira Pereira. - 2026.
326 p.

Orientador(a): Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira.
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2026.

1. Programa Incluir. 2. Educação Superior. 3.
Pessoas Com Deficiência. 4. Capacitismo. 5.
Acessibilidade. I. Pereira, Maria Eunice Ferreira
Damasceno. II. Título.

JOSENILDE OLIVEIRA PEREIRA

DEFICIÊNCIA, ANTICAPACITISMO E EDUCAÇÃO SUPERIOR:

uma avaliação de implementação do Programa Incluir na UFMA (2017-2025)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira (Orientadora)

Doutora em Economia Aplicada
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima

Doutora em Políticas Públicas
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Gustavo Martins Piccolo

Doutor em Educação Especial
Universidade de Araraquara (Uniar)

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha gratidão infinita. Por ter sido meu refúgio nas horas de incerteza, minha força nos momentos de fraqueza e minha esperança diante dos desafios. Esta conquista é fruto de muito esforço, mas, acima de tudo, da Sua graça e do Seu cuidado constante em minha vida. A Ele, toda honra e toda glória.

À minha orientadora Maria Eunice Pereira, minha profunda gratidão pelo incentivo, confiança, encorajamento e força em cada etapa desta caminhada. Foi uma honra e uma grande alegria tê-la ao meu lado neste momento tão especial da minha vida. Há dezoito anos, você esteve presente em minha monografia como membro da banca examinadora; hoje, tenho o privilégio de reencontrá-la como orientadora desta tese. A vida, generosamente, permitiu que nossas trajetórias acadêmicas se cruzassem novamente. Guardo por você profundo respeito e admiração, não apenas pela intelectual brilhante que és, mas, sobretudo, pelo ser humano ético, sensível e inspirador que se revela em cada encontro.

Ao Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), lugar de formação, encontros e afetos, minha eterna gratidão. Se hoje chego à defesa desta tese, é porque, em outro tempo, fui acolhida, inspirada e impulsionada por mulheres extraordinárias que me ensinaram a enxergar o ser humano em sua complexidade, a compreender o mundo em suas contradições e a acreditar na possibilidade de uma sociedade mais justa e humana. Em cada uma delas encontrei exemplos de compromisso, coragem e sensibilidade, que ajudaram a moldar não apenas a minha trajetória acadêmica, mas também a pessoa que me tornei.

Aos meus pais, Maria Oliveira e Marcelino Pereira, minha eterna gratidão pelo amor, apoio e incentivo que sempre me ofereceram. Mãe, este foi o primeiro percurso acadêmico em que não tive sua presença cotidiana tão próxima, com seus lanches, seu cuidado diário e seu jeito único de demonstrar amor, pois essa etapa coincidiu com a construção da minha própria família após o casamento. Ainda assim, você se fez presente de outras formas, enviando, por meio do meu marido, almoços, comidas e tantos gestos de cuidado, especialmente em momentos difíceis, como após uma perda gestacional. Em cada um desses gestos, senti seu amor me acolhendo. O doutorado foi um período frutífero e transformador: engravidei duas vezes e hoje sigo com uma Maria em vida e outra eternamente em meu coração. Em todos esses momentos, você foi força e encorajamento. Se cheguei até aqui, foi porque sempre pude contar com seu amor e apoio incondicional.

Pai, obrigada pelo incentivo, pela confiança e por sempre acreditar em meus sonhos. Seu riso farto, sua alegria contagiante, seu amor pela mamãe e seu jeito amoroso de ser pai

fizeram da nossa família um lugar de afeto e segurança. Cresci admirando sua capacidade de celebrar a vida e de cuidar de quem ama. Esta conquista também é sua, pois carrega um pouco da sua alegria, do seu exemplo e do seu amor.

A minha mãe afetiva, Clemência (in memoriam), minha eterna gratidão por toda a base que me proporcionou, pelos investimentos em meus sonhos, pelo incentivo constante e pela confiança que sempre depositou em mim. Muito do que sou e do que conquistei foi construído sobre o amor, o cuidado e a dedicação que recebi de você. Foi você a primeira pessoa a falar sobre o Serviço Social para mim, quando essa profissão ainda nem fazia parte da minha realidade e dos meus horizontes. De alguma forma, você enxergou possibilidades que eu ainda não conseguia ver. Embora sua presença física não esteja mais entre nós, seu legado permanece vivo em minha trajetória, em meus valores e em cada uma das minhas conquistas. Esta tese também carrega um pouco de você.

Ao meu marido, Cleyton, minha profunda gratidão pela parceria, pelo amor e pelo cuidado dedicados a mim e à nossa filha ao longo desta caminhada. Obrigada por compartilhar os desafios, celebrar as conquistas e tornar mais leves os dias difíceis. Seu apoio, sua presença e seu carinho foram fundamentais para que eu pudesse seguir em frente e chegar até aqui. Esta conquista também é sua, pois foi construída com muito amor, companheirismo e a certeza de que nunca caminhei sozinha.

A minha filha, Maria Clara, luz da minha vida. Em muitos momentos, você tornou esta caminhada mais suave com sua presença, carinho e doçura. Sou profundamente realizada por ser sua mamãe e por ter contado com sua companhia amorosa nos meus momentos de estudo. Quantas vezes você ficou esperando a mamãe terminar de estudar e deixar o computador de lado para, então, poder dormir. Sem saber, você me ensinou a desacelerar, a sorrir e a encontrar sentido nas pequenas coisas. Esta tese também é para você, minha Maria Clara, porque em cada página há um pouco do amor, da força e da alegria que você trouxe à minha vida.

A minha sogra Nedima, minha sincera gratidão por ser um socorro bem presente em nossa vida, especialmente no cuidado com Maria Clara. Sua disponibilidade, carinho e apoio me permitiram descansar o coração e prosseguir nos estudos com mais serenidade. Saber que minha filha estava sendo cuidada com amor foi fundamental para que eu pudesse seguir esta caminhada acadêmica. Muito obrigada por sua generosidade e por fazer parte desta conquista.

As minhas irmãs Dora, Helenilde e Lourdes, e aos meus irmãos Luís, Ronald e Gilson, minha sincera gratidão pelo amor, pelo incentivo e pelo apoio ao longo da minha trajetória. Cada um, à sua maneira, contribuiu para que eu chegasse até aqui, oferecendo

palavras de encorajamento, gestos de carinho e a segurança de pertencer a uma família que sempre acreditou em mim. Compartilho com vocês a alegria desta conquista, que também carrega um pouco da presença, da torcida e do afeto de cada um.

Aos meus sobrinhos Amanda, Rennan, Lethycia e Levi, pelo carinho, pela alegria e pelo amor que trazem à minha vida. Que esta conquista seja também um incentivo para que nunca deixem de sonhar e acreditar no poder da dedicação e da perseverança.

Aos estudantes com deficiência da UFMA, razão maior desta pesquisa e fonte constante de aprendizado e inspiração. Vocês me ensinaram sobre coragem, resistência, esperança e sobre a importância de lutar, diariamente, por uma universidade que reconheça e valorize a diversidade humana. Que esta tese seja também um compromisso renovado com a defesa de seus direitos e com a construção de uma educação superior verdadeiramente democrática, acessível e socialmente referenciada.

Aos profissionais da Diretoria de Acessibilidade (DACES) e participantes desta pesquisa, meu carinho e profunda gratidão. A caminhada ao lado de vocês ensinou-me que a acessibilidade é, antes de tudo, um exercício diário de compromisso ético, sensibilidade e esperança. Obrigada pela parceria, pelas trocas, pelo acolhimento e pelo trabalho incansável em defesa de uma universidade mais acessível, humana e plural. Muito do que sou como profissional e pesquisadora foi construído também nesse caminhar coletivo.

À banca examinadora, minha sincera gratidão pela disponibilidade em participar deste momento tão significativo de minha trajetória acadêmica. É uma honra contar com a leitura, as contribuições e o olhar atento de pesquisadores que tanto admiro e respeito. A presença de cada um de vocês engrandece esta tese e representa, para mim, um momento de grande alegria, aprendizado e reconhecimento.

A cada professora e professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP), minha sincera gratidão pelos ensinamentos, pelas reflexões e pelo compromisso com uma formação crítica e socialmente comprometida. Cada disciplina, cada diálogo e cada orientação contribuíram para ampliar meu olhar sobre a realidade e fortaleceram minha trajetória acadêmica e profissional. Levo comigo os conhecimentos compartilhados, as inquietações provocadas e a inspiração de docentes que fazem da educação um instrumento de transformação social.

À Coordenação do PPGPP da UFMA e aos servidores técnico-administrativos, minha gratidão pelo apoio institucional, pela disponibilidade e pelo trabalho cotidiano que sustenta a formação de pesquisadoras e pesquisadores. Cada orientação, cada atendimento e cada esforço administrativo contribuíram para que esta trajetória acadêmica se concretizasse.

Às amigas e aos amigos que estiveram presentes ao longo desta caminhada, pela escuta, pelas palavras de incentivo, pelas orações, pela compreensão diante das ausências e pelo apoio nos momentos de cansaço e incerteza. Nenhuma trajetória acadêmica é construída em solidão, e sou grata por cada gesto de carinho e encorajamento recebido.

RESUMO

A tese intitulada “Deficiência, Anticapacitismo e Educação Superior: uma avaliação de implementação do Programa Incluir na UFMA (2017-2025)” analisa a execução do Programa Incluir — voltado à acessibilidade na educação superior — na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com foco no campus São Luís. O objetivo central é avaliar em que medida as ações implementadas garantem o acesso, a permanência e a participação efetiva de estudantes com deficiência no ensino superior. O estudo parte do contexto histórico brasileiro, no qual o ingresso de pessoas com deficiência na educação superior se intensifica a partir do início do século XXI, acompanhado, de forma tardia, por políticas de permanência. Destaca-se que o conceito de inclusão é marcado por ambiguidades, sendo apropriado tanto por organismos multilaterais, alinhados a uma lógica neoliberal de racionalização de recursos, quanto pelos movimentos sociais, que o utilizam como instrumento de luta por direitos. A pesquisa adota como base teórica a perspectiva crítico-dialética, compreendendo as políticas inclusivas como fenômenos contraditórios: ao mesmo tempo em que atendem às demandas históricas das pessoas com deficiência, também se articulam a interesses econômicos do sistema capitalista. Nesse cenário, o capacitismo é analisado como elemento estrutural que dificulta a efetivação dos direitos humanos, reforçando desigualdades e limitando a inclusão plena. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma avaliação de processo, de abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e implementadores, além de grupos focais com estudantes com deficiência. A análise considerou fatores institucionais, políticos, sociais e culturais que influenciam a implementação do programa. Os resultados indicam que, embora o Programa Incluir represente um avanço importante na promoção da acessibilidade e inclusão na universidade, sua implementação é marcada por limitações, como insuficiência de recursos, descontinuidade de ações e desafios na institucionalização das políticas. Tais fatores impactam diretamente a efetividade das ações e a garantia de condições adequadas de permanência aos estudantes. Conclui-se que o Programa Incluir possui relevância significativa, mas opera em meio a contradições estruturais. A pesquisa reforça a necessidade de seu aprimoramento, bem como da ampliação de políticas públicas que garantam, de forma efetiva, o direito à educação superior para pessoas com deficiência, considerando-as como sujeitos de direitos em uma perspectiva de justiça social.

Palavras-chave: Programa Incluir; educação superior; pessoas com deficiência; acessibilidade. Capacitismo; inclusão.

ABSTRACT

The doctoral thesis entitled "Disability, Anti-Ableism, and Higher Education: An Evaluation of the Implementation of the Incluir Program at the UFMA (2017–2025)" examines the implementation of the Incluir Program—aimed at promoting accessibility in higher education—at the Federal University of Maranhão (UFMA), with a particular focus on the São Luís campus. Its main objective is to evaluate the extent to which the actions implemented ensure access, retention, and effective participation of students with disabilities in higher education. The study is grounded in the Brazilian historical context, in which the enrollment of persons with disabilities in higher education has increased since the beginning of the twenty-first century, followed—albeit belatedly—by the development of retention policies. It highlights that the concept of inclusion is characterized by ambiguities, as it has been appropriated both by multilateral organizations, aligned with a neoliberal rationale of resource optimization, and by social movements, which employ it as a tool in the struggle for rights. The research adopts a critical-dialectical theoretical perspective, understanding inclusive policies as contradictory phenomena: while they respond to the historical demands of persons with disabilities, they are also intertwined with the economic interests of the capitalist system. Within this framework, ableism is analyzed as a structural factor that hinders the realization of human rights by reinforcing inequalities and limiting full inclusion. Methodologically, this is a qualitative process evaluation based on bibliographical, documentary, and field research. Data were collected through semi-structured interviews with managers and program implementers, as well as focus groups involving students with disabilities. The analysis considered institutional, political, social, and cultural factors influencing the implementation of the program. The findings indicate that although the Incluir Program represents an important advancement in promoting accessibility and inclusion within the university, its implementation is constrained by limitations such as insufficient resources, discontinuity of actions, and challenges in the institutionalization of inclusive policies. These factors directly affect the effectiveness of the program and the provision of adequate conditions for students' retention. The study concludes that the Incluir Program plays a significant role in advancing accessibility and inclusion, but operates within a context of structural contradictions. It underscores the need to strengthen the program and expand public policies that effectively guarantee the right to higher education for persons with disabilities, recognizing them as rights-bearing subjects within a framework of social justice.

Keywords: Incluir Program; higher education; persons with disabilities; accessibility; ableism; inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Setores responsáveis pela implementação das diferentes dimensões da acessibilidade na UFMA.....	189
Quadro 2 – Plano de ações para promoção da acessibilidade arquitetônica na UFMA e respectivos responsáveis	189
Quadro 3 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade atitudinal na UFMA e unidades responsáveis.....	191
Quadro 4 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade metodológica na UFMA e setores responsáveis	194
Quadro 5 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade comunicacional na UFMA e setores responsáveis	196
Quadro 6 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade instrumental na UFMA e setores responsáveis	198
Quadro 7 – Ações de apoio socioassistencial e à permanência de estudantes com deficiência na UFMA e unidades responsáveis	199
Quadro 8 – Dimensões/Variáveis da avaliação de implementação do Programa Incluir	226
Quadro 9 – Gestores e Implementadores do Programa Incluir da UFMA, campus São Luís.....	228
Quadro 10 – Beneficiários participantes dos grupos focais.....	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira (2003–2024)	148
Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes por modalidade de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).....	156
Tabela 3 – Evolução da oferta de vagas reservadas para pessoas com deficiência e do total de vagas da UFMA, por campus (2014.2–2025.2)	205
Tabela 4 – Distribuição de estudantes e servidores com deficiência por campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).....	209
Tabela 5 – Levantamento do quantitativo de recursos de tecnologia assistiva necessários por campus	219
Tabela 6 – Recursos para a Implantação dos núcleos de acessibilidade na UFMA.....	220
Tabela 7 – Empréstimo de Tecnologia Assistiva aos Beneficiários do Programa Incluir entre 2019 e 2025	280
Tabela 8 – Recebimento de Equipamentos de Tecnologia Assistiva para Implementação do Programa Incluir.....	281

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGEUFMA	Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCB	Associação de Paralisia Cerebral do Brasil
ASMA	Associação de Surdo do Maranhão
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CCAA	Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCHNST	Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
Cefets	Escolas Técnicas Federais / Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
CONACESSI	Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CONSUN	Conselho Universitário
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Diretório Acadêmico
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DIAGRAD	Divisão de Ingresso na Graduação
DIB	Diretoria Integrada de Bibliotecas
DIPROS	Divisão de Projetos e Sustentabilidade
DTED	Diretoria de Tecnologias na Educação
e-MAG	Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico
FEDEC	Federação Brasileira de Entidades de Cegos
FENAPAES	Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPS	Instituto de Estudos para Políticas de Saúde
IFBrM	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LOA	Lei Orçamentária Anual
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MORHAN	Movimento de Reintegração dos Hansenianos
MP	Ministério Público

NAPNEE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NAPPEDE	Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação
NARC	<i>National Association for Retarded Children</i>
NBR	Norma Técnica Brasileira
NUACES	Núcleo de Acessibilidade
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEDEF	Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAB	Programa de Acolhimento nas Bibliotecas
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PAS	Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes
Pases	Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior
Pate	Programa de Apoio ao Transporte do Estudante
PBF	Programa Bolsa Família
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEM	Programa Estudantil de Moradia
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAES	Política Nacional de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNS	Pesquisa Nacional de Saúde
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGPP	Pós-Graduação em Políticas Públicas
PPGT	Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência
PPI	Plano Pedagógico Institucional

PROAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
Programa Incluir	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
Promisaes	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Propepe	Programa de Permanência Parental na Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCE	Superintendência de Comunicação e Eventos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
Sesu	Secretaria de Educação Superior
SGM	a Subseção de Gestão Multidisciplinar
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFMA
SINFRA	Superintendência de Infraestrutura
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SOB	Sociedade Brasileira dos Ostomizados
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPIAS	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
WG	<i>Washington Group on Disability Statistics</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL	29
2.1	A inclusão nos discursos dos Organismos Multilaterais e seus rebatimentos sobre a política de educação especial no Brasil	30
2.2	História, Política e Gestão da Educação Especial no Brasil: entre a lógica privatizante e a perspectiva de direitos sociais	50
3	QUESTÃO SOCIAL E A LUTA ANTICAPACITISTA NO BRASIL: o protagonismo das pessoas com deficiência	73
3.1	Questão social no capitalismo: aspectos histórico-conceituais	74
3.2	Questão social e deficiência: um histórico de invisibilidade e luta por reconhecimento	81
3.3	Modelo social da deficiência: um projeto ainda em construção	102
3.4	Movimento político das pessoas com deficiência no Brasil: pelo direito de existir e participar da vida social	111
3.5	Deficiência e Anticapacitismo: um corpo e uma forma de ser e existir fora da ordem capitalista	123
4	PROGRAMA INCLUIR: história, concepção e desenvolvimento institucional no Brasil e no Maranhão	142
4.1	Emergência e desenvolvimento do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior	143
4.2	Núcleo de Acessibilidade como mediador e articulador das políticas e práticas de acessibilidade na UFMA	165
4.3	Núcleos de Acessibilidade na UFMA: caminhos para a universalização	202
5	AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR: acessibilidade na educação superior na UFMA (2017-2025)	224
5.1	Anatomia Geral de Implementação do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior na UFMA, campus São Luís	225
5.1.1	Processo Gerencial e Decisório	230
5.1.2	Processo de Divulgação e Informação	239
5.1.3	Sistemas de seleção dos implementadores e beneficiários	257
5.1.4	Sistemas de Capacitação	272

5.1.5	Sistemas Internos de Monitoramento e Avaliação.....	275
5.1.6	Sistema Logístico e Operacional.....	278
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	297
	REFERÊNCIAS	310

1 INTRODUÇÃO

A presente tese de Doutorado, intitulada *Deficiência, anticapacitismo e educação superior: uma avaliação de implementação do Programa Incluir na UFMA (2017-2025)*, apresenta os resultados de uma pesquisa avaliativa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), vinculada à área de concentração Políticas Sociais e Programas Sociais e à linha de pesquisa Avaliação de Políticas e Programas Sociais.

Desse modo, o processo avaliativo teve como objeto de estudo o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na UFMA, com foco em sua implementação no campus São Luís, buscando identificar em que medida as ações desenvolvidas no âmbito do Programa têm contribuído para garantir aos estudantes com deficiência condições de acesso, permanência e participação efetiva na política de educação superior.

A investigação parte do pressuposto de que as políticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência expressam as contradições inerentes às políticas sociais desenvolvidas no âmbito da sociabilidade capitalista. Assim, ao mesmo tempo em que respondem às reivindicações históricas dos movimentos sociais por direitos, acessibilidade e participação social, tais políticas também se inserem em estratégias estatais marcadas pela racionalização de recursos, focalização e seletividade das ações e ampliação controlada do acesso às políticas públicas. Nesse sentido, as políticas de inclusão na educação superior revelam tensões entre a democratização do acesso e da permanência, a efetivação do direito à acessibilidade e os limites estruturais impostos pela lógica do capital.

A linha argumentativa aqui traçada parte da compreensão de que no Brasil, os primeiros anos do século XXI foram marcados por um crescimento significativo do ingresso de pessoas com deficiência na educação superior, especialmente em decorrência das políticas de expansão universitária. Contudo, o avanço do ingresso não foi acompanhado, de forma proporcional, pela consolidação de políticas de permanência capazes de garantir condições efetivas de aprendizagem e participação acadêmica. Assim, as discussões sobre inclusão passaram a extrapolar o debate acerca do acesso formal, incorporando questões relacionadas à acessibilidade arquitetônica, pedagógica, tecnológica, comunicacional, informacional e atitudinal.

Convém destacar que esse cenário se insere em um contexto mais amplo, no qual, a partir da década de 1990, o discurso da inclusão apresentou-se como uma categoria polissêmica, atravessada por disputas políticas e ideológicas. Nesse período, os organismos

multilaterais, diante da crise estrutural do capital, passaram a incorporar a inclusão em suas agendas como estratégia de ampliação do acesso à educação e de mitigação das desigualdades sociais, frequentemente vinculando-a a princípios de eficiência, governança e racionalização de recursos.

Nessa lógica, parte da literatura crítica compreende que a política de inclusão pode operar também como mecanismo de administração das expressões da questão social e de recomposição das condições de acumulação do capital. Sob essa perspectiva, a inclusão tende a ser reduzida à incorporação formal de sujeitos historicamente excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência, sem, contudo, enfrentar as estruturas sociais produtoras das desigualdades, configurando-se, assim, em um mero inclusionismo.

No caso das pessoas com deficiência, essa lógica frequentemente transforma a inclusão em uma questão predominantemente técnica e gerencial, centrada na ampliação quantitativa do acesso à universidade, mas sem garantir transformações estruturais nas práticas pedagógicas, institucionais e sociais. Tais contradições podem resultar em formas de inclusão predominantemente formais, nas quais os estudantes estão presentes fisicamente nos espaços universitários, mas continuam enfrentando barreiras que limitam sua participação plena e o desenvolvimento de sua trajetória acadêmica e profissional.

Desse modo, embora as políticas de permanência destinadas aos discentes com deficiência na educação superior representem avanços significativos no reconhecimento e na garantia de direitos, também podem reproduzir práticas alinhadas à racionalidade neoliberal, evidenciando as contradições entre a ampliação do acesso à educação e as exigências impostas pela lógica do capital.

Em contraposição a essa perspectiva, os movimentos sociais de pessoas com deficiência concebem a inclusão como categoria política vinculada às lutas por reconhecimento, participação, equidade e justiça social. Nessa direção, a inclusão transcende a dimensão formal do acesso, passando a exigir transformações nas estruturas sociais, culturais e institucionais que sustentam a marginalização e a desigualdade das pessoas com deficiência. Trata-se, portanto, de compreender a inclusão como processo que demanda condições concretas de acessibilidade e participação social, sustentadas por políticas públicas comprometidas com a efetivação de direitos.

A coexistência dessas diferentes interpretações demonstra que a inclusão constitui um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual se confrontam projetos societários distintos. Assim, os debates em torno da inclusão não expressam apenas divergências conceituais, mas revelam conflitos mais amplos relacionados à distribuição de poder, à

definição das prioridades das políticas públicas e aos diferentes projetos de sociedade em disputa.

Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre os significados atribuídos à deficiência e às políticas inclusivas, aspectos que constituem fios condutores das análises desenvolvidas nesta tese. As conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência não podem ser compreendidas sem considerar a historicidade da deficiência em suas múltiplas determinações e a consolidação do modelo social pautado na perspectiva dos direitos humanos. Tal modelo busca romper com concepções estritamente biomédicas, que entendem a deficiência como um problema individual ou familiar, passando a reconhecê-la como uma categoria política atravessada por barreiras sociais, institucionais e culturais.

As reivindicações das pessoas com deficiência pela garantia de direitos humanos materializaram-se em diversos instrumentos normativos nacionais e internacionais ao longo das últimas décadas. Entre eles, destacam-se, contemporaneamente, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), marcos fundamentais para a consolidação do reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e para o fortalecimento de políticas públicas orientadas pela acessibilidade, respeito à diversidade humana e equidade social.

Todavia, embora os avanços normativos representem importantes conquistas históricas, a efetivação desses direitos enfrenta limites estruturais relacionados à cultura capacitista presente na sociabilidade capitalista. O capacitismo refere-se à discriminação baseada na deficiência, sustentada pela valorização de determinados padrões corporais e cognitivos considerados normativos e produtivos. Nessa lógica, corpos que escapam ao ideal de funcionalidade e produtividade tendem a ser desvalorizados socialmente.

O capacitismo manifesta-se nas relações sociais, nas instituições, nas políticas públicas e nas práticas educacionais, reforçando processos históricos de desigualdade e marginalização. Frequentemente, a deficiência é associada à incapacidade, à dependência ou à inadequação, enquanto a diversidade humana é silenciada em favor de modelos normativos de desempenho e produtividade. Assim, a simples presença de estudantes com deficiência na universidade não garante, por si só, condições efetivas de acessibilidade, participação e aprendizagem.

Desse modo, a luta anticapitista protagonizada pelas pessoas com deficiência e pela sociedade civil organizada constitui dimensão fundamental para a compreensão das políticas sociais na atualidade. Foi a partir da organização política desse segmento, especialmente a partir do final da década de 1970 no Brasil, que as demandas relacionadas ao

acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à assistência social, à mobilidade e à acessibilidade passaram a ser reconhecidas política e socialmente, integrando a agenda pública brasileira, processo que foi sendo tecido de modo gradual, marcado por desafios típicos de uma sociedade corponormativa.

Nessa perspectiva, o movimento político das pessoas com deficiência é compreendido como elemento importante no deslocamento da deficiência do campo estritamente médico-assistencial para o campo dos direitos humanos, da interseccionalidade e das políticas públicas.

A partir dessa nova configuração, a sociedade passa a ser pressionada a questionar em que medida os ambientes materiais e imateriais, bem como as políticas sociais, são capazes de assegurar às pessoas com deficiência liberdade, acessibilidade e protagonismo, isto é, o direito de ser e existir para além dos padrões impostos por uma ordem social rígida.

Entre essas políticas, destaca-se a educação, particularmente a educação superior, contexto em que foi criado, em 2005, o Programa Incluir, primeira iniciativa nacional voltada à promoção de políticas de permanência de estudantes com deficiência nas universidades federais e objeto central das reflexões e análises desenvolvidas na presente tese.

Inicialmente estruturado por meio de editais concorrenciais do Ministério da Educação (MEC), o Programa Incluir passou, a partir de 2012, a integrar efetivamente a política pública federal de acessibilidade na educação superior, com foco na institucionalização dos núcleos de acessibilidade. O Programa passou a fomentar ações relacionadas à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais, buscando garantir condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na universidade.

Entretanto, o Programa Incluir apresenta elementos que suscitam problematizações importantes. Ao restringir-se prioritariamente às universidades federais e focalizar suas ações no segmento das pessoas com deficiência, o programa revela limites quanto à abrangência das políticas de acessibilidade e à universalização do direito à educação superior no Brasil, não contemplando integralmente o público definido pela política de educação especial inclusiva, composto por pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Além disso, sua implementação ocorre em um contexto de crise do capital e expansão da educação superior fortemente atravessado pelas reformas neoliberais e pela racionalização do financiamento das políticas sociais.

Esse contexto instiga a problematizar os meandros do Programa Incluir na UFMA, particularmente sua capacidade de atendimento, articulação institucional e fomento às políticas e práticas de acessibilidade frente às reivindicações históricas das pessoas com deficiência.

Desse modo, compreender em que medida o programa tem sido capaz de responder, de forma satisfatória, às demandas de acesso, permanência e participação na educação superior constitui um dos eixos centrais que sustentam as reflexões e análises desenvolvidas na presente tese.

Na UFMA, o Programa Incluir foi criado em 2009 e iniciou suas atividades efetivamente em 2010. Desde então, a política de acessibilidade da instituição passou por avanços importantes relacionados ao acolhimento e acompanhamento de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto, a implementação da política de acessibilidade na educação superior suscita reflexões acerca dos processos de institucionalização das ações desenvolvidas, da articulação entre os diferentes setores da universidade e das condições necessárias à consolidação de práticas inclusivas. Aspectos relacionados à disponibilidade de recursos humanos e materiais, à formação profissional e à eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, informacionais e comunicacionais configuram dimensões relevantes para a compreensão dos desafios e possibilidades envolvidos na efetivação do direito à inclusão e à participação desses estudantes no espaço universitário, destacadamente na UFMA.

As motivações para a realização desta pesquisa articulam-se à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora no campo da acessibilidade e inclusão na educação superior. Desde 2013, sua atuação como assistente social na Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UFMA tem possibilitado o acompanhamento direto das demandas apresentadas por estudantes com deficiência no contexto universitário. Soma-se a essa experiência o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa voltadas às políticas institucionais de acessibilidade, com destaque para investigações realizadas no âmbito do Mestrado em Educação, cuja dissertação abordou os desafios da inclusão de pessoas com deficiência na UFMA.

A relevância desta investigação também se relaciona ao crescimento do número de estudantes com deficiência na educação superior brasileira nas últimas décadas. Dados do Censo da Educação Superior evidenciam a ampliação do acesso desse público às universidades, movimento que também pode ser observado na UFMA. No campus São Luís, encontram-se matriculados estudantes com diferentes tipos de deficiência, distribuídos em diversas áreas do conhecimento, o que evidencia a complexidade das demandas institucionais relacionadas à acessibilidade e à permanência acadêmica.

Nesse contexto, a DACES constitui-se como espaço estratégico para a operacionalização das ações vinculadas ao Programa Incluir. Assim, torna-se relevante o desenvolvimento de estudos que contribuam para a compreensão dos processos de implementação das políticas de acessibilidade no âmbito das instituições públicas de ensino

superior, favorecendo o fortalecimento de políticas inclusivas, a defesa dos direitos humanos e o enfrentamento ao capacitismo.

A partir dessas considerações, insere-se a presente pesquisa avaliativa, cujo problema de pesquisa consistiu em compreender de que modo fatores institucionais, políticos, organizacionais e operacionais interferiram no processo de implementação do Programa Incluir na UFMA, particularmente no campus São Luís, no período de 2017 a 2025.

O estudo parte da compreensão de que a implementação das políticas públicas não ocorre de forma linear, neutra ou desprovida de disputas. Ao contrário, trata-se de processo atravessado por condicionantes econômicos, políticos, institucionais e culturais que influenciam diretamente a materialização das ações previstas.

Nesse sentido, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva crítico-dialética de avaliação de políticas públicas, compreendendo a avaliação não apenas como um procedimento técnico, mas também como um processo político e analítico. Conforme Silva (2013) e Boschetti (2009), a avaliação das políticas sociais deve possibilitar a apreensão das contradições presentes em sua implementação, bem como de seus impactos na ampliação de direitos e no enfrentamento das desigualdades sociais.

À luz dessa perspectiva, o objeto desta tese foi compreendido como parte de uma trama social e histórica permeada por múltiplas determinações e contradições, o que possibilitou analisá-lo a partir do materialismo histórico-dialético, concebido não apenas como referencial teórico de interpretação da realidade, mas também como instrumento de transformação social.

Nesse referencial, conforme destacam Martins (2008) e Netto (2011a), os objetos de pesquisa — o real — mostram-se sempre mais fecundos em significados do que aparentam à vista humana, uma vez que sua essência não se manifesta de forma direta e imediata, exigindo meios e métodos para sua apreensão.

Diante disso, para a elaboração da presente pesquisa foi necessário reunir esforços sistemáticos e críticos com a finalidade de captar a dinâmica e a estrutura do objeto investigado, bem como sua essência encoberta, reconhecendo, contudo, que os resultados alcançados constituíram aproximações da realidade, tendo em vista sua complexidade e a própria limitação da capacidade humana de apreendê-la integralmente.

Em consonância com essa perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa priorizou a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2009), dedica-se à compreensão de aspectos da realidade social que não podem ser reduzidos à quantificação estatística, envolvendo dimensões relacionadas aos significados, valores, crenças, motivações e experiências humanas.

Nessa direção, a investigação buscou compreender o processo de implementação do Programa Incluir a partir das determinações histórica e socialmente construídas pelos sujeitos participantes da pesquisa, considerando as percepções, experiências e relações estabelecidas entre estudantes com deficiência, os implementadores, além dos gestores do Programa. Assim, o estudo procurou apreender aspectos do fenômeno investigado que não poderiam ser captados por meio de equações, médias e estatísticas.

Os dados quantitativos também foram considerados na pesquisa, uma vez que possibilitaram evidenciar indicadores relacionados ao acesso e permanência de estudantes com deficiência no âmbito da educação superior. Além disso, contribuíram para analisar aspectos da implementação do Programa Incluir na UFMA, especialmente no que se refere ao percentual de atendimento realizado pela DACES, aos diferentes tipos de deficiência identificados, ao quantitativo geral de estudantes da graduação em relação ao público da educação especial e à complexidade das demandas educacionais específicas apresentadas pelos estudantes acompanhados pela política de acessibilidade institucional.

Nessa direção, o objetivo geral da pesquisa consistiu em avaliar o processo de implementação do Programa Incluir na UFMA, no período de 2017 a 2025, tomando como referência empírica o campus São Luís. Como objetivos específicos, buscou-se: contextualizar o Programa Incluir, situando-o nos marcos da política de educação especial inclusiva e de seus determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos; analisar o desenho oficial do Programa, relacionando-o ao processo de implantação e implementação na UFMA; analisar os condicionantes contextuais e político-institucionais que facilitaram ou obstaculizaram sua implementação; conhecer os serviços, recursos e apoios técnicos disponibilizados pelo Programa para atender estudantes com deficiência em São Luís e identificar as estratégias desenvolvidas para a implementação do Programa Incluir na UFMA.

Na perspectiva de apreender a estrutura e a dinâmica do objeto de estudo, aproximando-se, tanto quanto possível, da realidade concreta compreendida como uma totalidade complexa e contraditória, esta pesquisa avaliativa utilizou um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos, dentre os quais destacam-se: pesquisa bibliográfica, documental e de campo, entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e grupos focais.

A pesquisa bibliográfica constituiu etapa fundamental do processo investigativo, possibilitando maior familiaridade com o objeto e aprofundamento teórico das categorias centrais da pesquisa. Conforme Gil (2002), esse tipo de investigação desenvolve-se a partir de fontes secundárias e contribui para a delimitação e problematização do tema estudado.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura foi realizada com base em categorias consideradas essenciais para a apreensão crítica e dialética do objeto, tais como: deficiência, capacitismo, educação especial inclusiva, educação superior, Estado capitalista e Programa Incluir. Para tanto, foram utilizados livros, artigos científicos, teses, dissertações, anais de eventos e demais produções acadêmicas relacionadas à temática.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica consiste em um levantamento sistemático dos principais trabalhos já produzidos sobre determinado tema, permitindo ao pesquisador estabelecer contato com diferentes interpretações, análises e produções científicas. Nesse sentido, o referencial teórico construído possibilitou compreender a implementação do Programa Incluir a partir de suas determinações históricas, sociais, políticas e econômicas.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados documentos institucionais e normativos relacionados à política de acessibilidade da UFMA e ao Programa Incluir. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental trabalha com fontes primárias que ainda não receberam tratamento analítico sistemático. Assim, foram examinados documentos nacionais e produzidos no âmbito da UFMA e da DACES, tais como: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano de Acessibilidade, Relatórios de Gestão, Resoluções, Regimentos Internos, Legislações, Decretos, Política de Assistência Estudantil, Documento Orientador do Programa Incluir e demais normativas pertinentes à política de acessibilidade e inclusão na educação superior.

Também foi realizada pesquisa de campo, compreendida por Marconi e Lakatos (2003) como estratégia voltada à obtenção de informações diretamente relacionadas ao fenômeno investigado. A pesquisa de campo ocorreu no campus de São Luís da UFMA, escolhido como lócus da investigação, por concentrar a implementação das ações vinculadas ao Programa Incluir e os principais sujeitos envolvidos na política de acessibilidade institucional.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação sistemática e grupos focais. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores e implementadores envolvidos na implementação do Programa Incluir.

A escolha dessa técnica fundamentou-se na possibilidade de apreender percepções, experiências, estratégias, dificuldades e potencialidades relacionadas ao processo de implementação do Programa. Conforme Minayo (2009), a entrevista semiestruturada articula

perguntas abertas e fechadas, permitindo maior liberdade de expressão aos participantes e favorecendo a compreensão aprofundada do objeto investigado.

As entrevistas seguiram roteiros previamente elaborados, contemplando aspectos relacionados à acessibilidade, recursos humanos e materiais, formação e capacitação profissional, acompanhamento acadêmico, monitoramento e avaliação das ações e principais desafios enfrentados no cotidiano da política de acessibilidade, em consonância com a “anatomia do processo geral de implementação” de Draibe (2001, p. 31).

A técnica de grupo focal também foi utilizada por possibilitar um espaço coletivo de debate, interação e compartilhamento de experiências em torno de temas comuns. Conforme Trad (2009), os grupos focais constituem espaços privilegiados de discussão, especialmente em pesquisas avaliativas de políticas sociais, uma vez que favorecem a problematização coletiva das experiências vivenciadas pelos participantes.

Os grupos focais foram organizados com estudantes com deficiência atendidos pelo Programa Incluir no campus São Luís, considerando critérios relacionados ao vínculo institucional ativo, tempo de permanência na universidade (mínimo de seis meses) e diversidade de tipos de deficiência. As discussões concentraram-se nas condições de acessibilidade e inclusão promovidas pela universidade, nas barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, bem como na avaliação dos serviços e apoios oferecidos pelo Programa Incluir.

Outra técnica empregada foi a observação sistemática, utilizada para ampliar a apreensão dos aspectos cotidianos relacionados à implementação do Programa Incluir. Conforme Marconi e Lakatos (2003), a observação sistemática ocorre de forma planejada e orientada por objetivos previamente definidos. A observação sistemática ocorreu ao longo da pesquisa, em diferentes momentos e espaços institucionais relacionados à implementação do Programa Incluir, sendo favorecida pela inserção da pesquisadora no contexto investigado.

Nesse estudo, a observação foi realizada durante reuniões, atividades institucionais, atendimentos e ações promovidas pela DACES junto a estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, docentes, coordenações de cursos e implementadores do Programa Incluir, possibilitando identificar práticas, dinâmicas institucionais, formas de interação, bem como barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais presentes no cotidiano universitário. As observações foram registradas em diário de campo e contribuíram para a compreensão das contradições, limites e potencialidades presentes no processo de implementação da política de acessibilidade na universidade.

A análise dos dados foi realizada à luz do materialismo histórico-dialético, buscando apreender o fenômeno investigado em sua totalidade, contradições e mediações sociais, políticas e institucionais. Para tanto, os dados provenientes da pesquisa bibliográfica, documental, das entrevistas semiestruturadas, da observação sistemática e dos registros em diário de campo foram organizados, sistematizados e analisados de forma articulada, considerando as múltiplas determinações que atravessaram o processo de implementação do Programa Incluir na UFMA.

Os dados qualitativos foram examinados por meio de análise temática, possibilitando a identificação de categorias empíricas relacionadas às condições institucionais, operacionais, políticas e organizacionais da implementação da política de acessibilidade. Já os dados quantitativos foram utilizados de forma complementar, contribuindo para evidenciar indicadores de acesso, permanência, atendimento e evasão de estudantes público-alvo da educação especial, permitindo maior aproximação da realidade investigada e favorecendo a interpretação crítica dos achados da pesquisa.

Em conformidade com os princípios éticos que orientam as pesquisas envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMA, sendo aprovada sob o Parecer nº 7.713.601 e CAAE nº 88740725.7.0000.5087. Foram assegurados o sigilo das informações, a preservação da identidade dos participantes e a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além desta introdução, a tese está estruturada em cinco seções. A segunda seção aborda a educação especial/inclusiva na sociabilidade capitalista neoliberal, discutindo os discursos dos organismos multilaterais e seus rebatimentos nas políticas de educação especial no Brasil, bem como os processos históricos, políticos e de gestão dessa modalidade educacional, tensionados entre a lógica privatizante e a perspectiva dos direitos sociais.

A terceira seção analisa a relação entre questão social, deficiência e luta anticapacitista no Brasil, apresentando aspectos histórico-conceituais da questão social no capitalismo, os processos de invisibilidade e luta por reconhecimento das pessoas com deficiência, o modelo social da deficiência, o protagonismo do movimento político das pessoas com deficiência no país e as discussões acerca do capacitismo e do anticapacitismo na sociedade contemporânea.

Na quarta seção, são discutidos a emergência, a concepção e o desenvolvimento institucional do Programa Incluir no Brasil e no Maranhão, com destaque para o papel dos

Núcleos de Acessibilidade como mediadores das políticas e práticas de acessibilidade na UFMA, bem como os desafios relacionados à universalização dessas ações na instituição.

A quinta seção apresenta a avaliação da implementação do Programa Incluir na UFMA, especialmente no campus São Luís, analisando aspectos relacionados ao sistema gerencial e decisório, aos processos de divulgação, seleção, capacitação, monitoramento, avaliação e operacionalização das ações de acessibilidade no âmbito da educação superior.

Por fim, a sexta seção reúne as considerações finais da pesquisa, retomando as principais discussões desenvolvidas ao longo da tese e suas contribuições para o debate sobre acessibilidade, inclusão, direitos humanos e enfrentamento ao capacitismo na educação superior.

Com esta pesquisa, espera-se contribuir para o fortalecimento do debate acerca da deficiência, das políticas públicas e da inclusão na educação superior, bem como fornecer subsídios para o aprimoramento das ações e políticas de acessibilidade desenvolvidas na UFMA e em outras instituições públicas de ensino superior, na perspectiva da garantia de direitos, da participação social e do enfrentamento ao capacitismo.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA SOCIABILIDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL

Esta seção tem por objetivo analisar a constituição da educação especial inclusiva no contexto da sociabilidade capitalista contemporânea, com especial atenção à sua configuração sob a hegemonia neoliberal. Parte-se do entendimento de que as políticas educacionais não se desenvolvem de forma isolada dos processos históricos, econômicos, políticos e sociais que caracterizam determinada formação social, sendo simultaneamente condicionadas por esses processos e capazes de incidir sobre eles.

Nessa perspectiva, a educação especial inclusiva constitui-se em meio às contradições da sociabilidade capitalista contemporânea, marcada pela hegemonia neoliberal e pelas transformações decorrentes da reestruturação do capital nas últimas décadas do século XX. Tais processos são tomados como pressupostos teórico-analíticos para a compreensão dos discursos sobre a inclusão e de suas expressões no âmbito das políticas de educação especial brasileiras.

Nesse cenário, os organismos multilaterais passaram a exercer papel relevante na formulação e difusão de diretrizes para as políticas sociais e educacionais, incluindo aquelas voltadas à educação especial e à inclusão. Paralelamente, os movimentos políticos de pessoas com deficiência consolidaram-se como importantes sujeitos coletivos na luta pelo reconhecimento de direitos, pela participação social e pela construção de políticas públicas fundamentadas nos princípios da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e da não discriminação. Assim, a agenda da inclusão configura-se como um campo de disputas, no qual se entrecruzam diferentes projetos societários, interesses e concepções acerca da deficiência, da cidadania e da educação.

A partir dessa perspectiva, busca-se compreender de que modo os discursos da inclusão, produzidos e difundidos tanto pelos organismos multilaterais quanto pelos movimentos de pessoas com deficiência, repercutem na configuração da política de educação especial brasileira. Ao mesmo tempo, procura-se analisar as tensões e contradições presentes nesse processo, investigando em que medida as políticas de inclusão articulam avanços na garantia de direitos e tendências associadas à racionalidade neoliberal.

Por fim, analisa-se o processo histórico de constituição, gestão e desenvolvimento da educação especial no Brasil, destacando as disputas entre perspectivas orientadas pela lógica privatizante e aquelas fundamentadas na defesa da educação como direito social, de modo a

evidenciar os desafios presentes na consolidação de uma política educacional efetivamente inclusiva e comprometida com a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência.

2.1 A inclusão nos discursos dos Organismos Multilaterais e seus rebatimentos sobre a política de educação especial no Brasil

No contexto das transformações ocorridas no capitalismo contemporâneo, particularmente a partir da consolidação da agenda neoliberal e dos processos de reestruturação produtiva desencadeados nas últimas décadas do século XX, os organismos multilaterais passaram a exercer papel relevante na formulação e difusão de diretrizes para as políticas sociais e educacionais. Nesse processo, expressões como *inclusão social* e *educação inclusiva* passaram a ocupar posição central em seus discursos, influenciando a elaboração de políticas públicas em diferentes países, inclusive no Brasil. Conforme destaca Maciel (2009), as políticas sociais constituem um dos principais meios de difusão do discurso da inclusão.

A centralidade assumida pelo discurso da inclusão está diretamente relacionada à forma como os organismos multilaterais passam a identificar e classificar os sujeitos aos quais se destinam as políticas sociais. Conforme observa Garcia (2017), esse debate põe em evidência as chamadas *minorias*, os *grupos excluídos* ou, na terminologia amplamente adotada por esses organismos, os grupos considerados *vulneráveis*. Tal denominação tende a deslocar a atenção das determinações estruturais que produzem as desigualdades sociais, privilegiando categorias que não explicitam as condições concretas de exploração e privação vivenciadas por amplos segmentos da população no contexto das contradições da sociabilidade capitalista.

Há uma intencional tentativa de desvinculação de uma identidade de classe e afastamento das dimensões constitutivas da sociedade capitalista. Desse modo, o emprego da categoria vulnerabilidade na perspectiva de políticas inclusivas realça a questão social como problema individual, reduzida a uma questão de exclusão.

Assim, para compreender a concepção e os sentidos da política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, suas determinações, avanços e desafios, bem como avaliar o processo de implementação do Programa Incluir na UFMA (2017-2025) no campus São Luís, se faz necessário situá-los dentro do contexto geral da sociedade capitalista, cindida em classes sociais antagônicas e marcada por contradições.

Com isso, deseja-se afirmar que tal política não se explica em si mesma ou que ela surge da ação voluntária de um Estado preocupado com segmentos indígenas, afrodescendentes, idosos, mulheres e pessoas com deficiência (foco deste trabalho) que,

historicamente, estiveram à margem do acesso a bens e serviços como educação, trabalho, saúde, assistência, dentre outros.

Nesse sentido, é importante dizer que essa política reflete um movimento histórico orquestrado internacionalmente e que mantém estreita relação com os interesses econômicos do sistema capitalista em sua fase neoliberal (Garcia, 2010), pois é no período de acirramento das contradições sociais produzidas pela reorganização do capital sob os ditames da acumulação flexível que contraditoriamente o discurso da inclusão adquire centralidade, especificamente nos anos de 1990 no Brasil.

Reconhecer esse fato não significa anular o protagonismo das pessoas com deficiência, movimentos sociais, instituições, profissionais e familiares que lutaram pela política de educação especial na perspectiva inclusiva e ainda lutam pela participação efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Isso seria incorrer numa análise unilateral das políticas sociais, conforme esclarece Behring e Boschetti (2011). É preciso reconhecer as contradições e correlações de forças presentes no movimento das lutas de classes, em particular na luta pela elaboração de uma política pública.

Assim, para o termo inclusão concorrem forças políticas distintas o que lhes empresta um caráter ambíguo. Almeida (2009, p. 54) destaca que: “[...] ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão é utilizado como justificativa dos organismos que se mantêm hegemônicos no poder, é também solicitação presente nos manifestos dos movimentos que lutam pela garantia de seus direitos em uma sociedade desigual”.

Desse modo, refletir sobre a educação inclusiva em uma perspectiva crítica e dialética requer compreender as múltiplas determinações socioeconômicas e histórico-políticas que a envolvem, bem como apreender o debate em torno da noção de *inclusão* e das chamadas *políticas inclusivas*. Conforme destaca Garcia (2011), esse debate ganha centralidade nos discursos dos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), influenciando também a formulação das políticas implementadas pelos Estados nacionais.

Convém destacar que os organismos multilaterais possuem especificidades e objetivos distintos. O BM, por exemplo, orienta suas ações prioritariamente por interesses de natureza econômica, enquanto os demais organismos tendem a conferir maior ênfase às dimensões social e cultural em suas proposições e intervenções (Maciel, 2009).

Com o objetivo de explicitar tais diferenças, Ferreira, Moreira e Volsi (2023), com

base em documentos do BM e da UNESCO, destacam que o primeiro defende uma educação voltada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho e da chamada Quarta Revolução Industrial (Indústria 4.0). A UNESCO, por sua vez, enfatiza que os sistemas educacionais devem responder aos desafios contemporâneos, entre os quais se destacam as rápidas transformações no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, a degradação ambiental e os desastres naturais, a ampliação do desemprego global, das desigualdades sociais, da exclusão e da vulnerabilidade, os desafios demográficos, o crescimento da intolerância cultural e religiosa, os conflitos identitários, as guerras e o terrorismo.

Nesse contexto, aos usurpados das condições básicas de sobrevivência no âmbito da relação capital e trabalho, os organismos multilaterais têm atribuído, conforme Garcia (2010), o diagnóstico de *exclusão social*, o que justificaria a proposição de políticas que promovessem a *inclusão social*. Na particularidade da educação, tem-se o objetivo da educação inclusiva, numa mera expressão fenomênica da realidade.

Nesse mesmo direcionamento, Frigotto (2010, p. 419) pontua que a “exclusão social” revela um diagnóstico e ao mesmo tempo denuncia realidades marcadas pela perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos. Constitui-se num sintoma de uma realidade contraditória.

A exclusão, segundo Frigotto (2010), como um sintoma da desigualdade, não pode ser considerada como antônimo de inclusão. Para o autor essa compreensão fixa-se nas consequências das relações sociais capitalistas e no que se refere ao aspecto das políticas se estrutura por meio de uma postura reformista e conservadora.

Dessa forma, na concepção de Frigotto (2010), o termo exclusão, não tem condições de abarcar com profundidade a crise estrutural do trabalho assalariado e muito menos o acirramento da desigualdade na atual crise do capitalismo. O autor adverte quanto ao caráter contraditório do capital ao discorrer que “[...] na sua base estrutural, aumenta a desigualdade e, em suas políticas, elabora estratégias focalizadas de administrar esta desigualdade” (Frigotto, 2010, p. 420).

Ainda acerca deste debate, Robert Castel (1997) chama atenção para o uso irrestrito e impreciso do termo exclusão tanto pelas forças da direita quanto da esquerda, como se tal categoria fosse capaz de sintetizar todas as modalidades de miséria do mundo, pois o emprego do termo vai do desempregado às pessoas em situação de rua. Para Castel (1997) essa grande heterogeneidade do uso da palavra é motivo de desconfiança, visto que encobre as particularidades de cada situação e que isso impede a elaboração de investigações com rigor teórico-metodológico. Esse uso irrestrito também se faz presente no movimento político das

pessoas com deficiência.

O referido autor acima defende o uso reservado do termo ou até mesmo a sua eliminação e substituição “[...] por uma noção mais apropriada para nomear e analisar os riscos e as fraturas sociais atuais” (Castel, 1997, p. 16). Reconhece que o uso do termo exclusão é sintomático e que este ao mesmo tempo que oculta também traduz de modo particular e funcional ao capitalismo a condição atual da questão social.

Para Castel (1997, p. 19), uma das principais razões para se suspeitar da noção de exclusão está no fato de esta conduzir a autonomizações de “situações-limite que só têm sentido quando colocadas num processo”. Ressalta que é importante analisar os fatores determinantes da exclusão para assim poder mensurar os riscos de fraturas sociais.

Ademais, discorre que limitar a atenção à exclusão constitui uma armadilha que afeta tanto a reflexão quanto a ação, visto que inviabiliza o questionamento sobre as dinâmicas globais que são responsáveis por desequilíbrios e desigualdades, pois observa e analisa a realidade de modo setorializado.

Frigotto (2010, p. 419) também evidencia os limites e armadilhas do uso da categoria exclusão para analisar a materialidade das relações sociais capitalistas, pois “[...] ela não apreenderia as mediações constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade”.

Nesse sentido, Robert Castel (1997) sinaliza que o conceito de exclusão está dentro da teia das relações entre capital e trabalho, que é um desafio possibilitar a hegemonia das leis econômicas no capitalismo e ao mesmo tempo garantir a manutenção de um mínimo de proteção social, isto é, impedir que a conquista de uma classe não represente a anulação de outra. Comenta-se sobre a necessidade de equilíbrio entre a lógica econômica e a dimensão social.

O autor esclarece que o reconhecimento dessa dificuldade não constitui uma crítica às políticas de inserção¹, entendidas como necessárias para o atendimento das populações em situação de abandono social, contudo sem a pretensão de promover transformações nas condições de vida dos seus beneficiários, antes, objetiva que elas fiquem no mesmo lugar em que estão. Nesse sentido, o autor salienta que “Se nada de mais profundo for feito, a ‘luta contra a exclusão’ corre o risco de se reduzir a um pronto socorro social, isto é, intervir aqui e ali para

¹ Em nota Robert Castel (1997, p. 28) comenta que: “Poder-se-ia assim interpretar políticas de inserção como a mobilização de novas tecnologias profissionais diferentes dos métodos clássicos da ação social, mas prologando a tradição da intervenção especializada, tentando se adaptar às novas situações que apareceram depois do fim dos anos 70”.

tentar reparar as rupturas do tecido social” (Castel, 1997, p. 26).

Nesse direcionamento, Castel (1997) declara que o pensamento e a luta contra a exclusão representam um tipo clássico de focalização da ação social, seguida da mobilização de recursos próprios para atender um público caracterizado a partir de um déficit, são eles: pessoas com deficiência, idosos, crianças, afrodescendentes, indígenas, todos de alguma forma tidos como inválidos, frágeis e desadaptados socialmente. O público é definido a partir de uma característica pessoal atribuída por quem está no comando da sociedade, que muitas vezes, numa concepção capacitista, simplesmente reduz a uma questão de *deficiência pessoal*.

Com essa categorização, sustentada pelo isolamento das *populações com problemas* tem-se a criação de ações menos abrangentes e incapazes de produzir mudanças duradoras, as lutas contra a exclusão se fez a partir da substituição de políticas mais gerais e com caráter mais preventivo, se reduzindo a ações meramente reparadoras, as quais teriam o objetivo de controlar as insurgências da classe trabalhadora.

Reduz-se a questão social a uma perspectiva de mera exclusão social, perde-se de vista a essência do fenômeno e estabelece-se um consenso em torno dos aspectos periféricos da realidade. Para Robert Castel (1997, p. 34) é no coração da condição salarial que aparecem as fissuras que são responsáveis pela “exclusão”; é sobretudo sobre as regulações do trabalho e dos sistemas de proteção ligadas ao trabalho que seria preciso intervir para “lutar contra a exclusão”.

O termo exclusão, portanto, tem sentido abstrato e expressa uma debilidade analítica, o que contribui para escamotear as causas estruturais e globais das relações capitalistas e não nos possibilita compreender a complexidade das situações históricas e suas contradições (Castel, 1997; Frigotto, 2010).

É razoável destacar que ao utilizar-se do discurso da *inclusão*, as classes dirigentes conseguem estabelecer uma suposta atmosfera de mudança social, ocultam os elementos estruturais da sociedade capitalista, como a relação capital e trabalho, as desigualdades, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida. O objetivo estaria em harmonizar a sociedade perseguindo o horizonte da *sociedade inclusiva* (Garcia, 2010).

Almeida (2009, p. 58) destaca que “[...] a apropriação do discurso da inclusão é facilmente veiculada e incorporada pela maioria da população no afã de ter seus direitos assegurados”. Segundo a autora, a inclusão não minimiza as desigualdades; ao contrário, contribui para sua ampliação e controle, constituindo uma forma de gestão do capital sobre a vida humana e sobre as políticas sociais. Desse modo, tende a acirrar as diferenças econômicas e sociais entre as classes.

Para Ferreira, Moreira e Volsi (2023, p. 268) o discurso dos organismos multilaterais sobre inclusão é “[...] impregnado de conceitos politicamente corretos, como solidariedade, e é marcado por uma linguagem de mudança social que tende a fomentar uma aceitação acrítica da sociedade capitalista”.

Garcia e Michels (2021) declaram que o discurso sobre inclusão além de desconsiderar a existência de classes e suas relações sustentadas no solo da desigualdade, reduzem a questão ao plano das diferenças individuais, o que anula qualquer perspectiva das lutas de classe. Tudo se reduz e se resolve no plano das vontades, isto é, do voluntarismo.

A ênfase em diferenças tratadas como supostamente horizontais, baseadas em grupos que se diferenciam de modo essencialista, favorece uma apreensão acrítica da ideia de inclusão no campo das vontades, do voluntarismo, da política abstraída dos movimentos de exploração e expropriação que constituem as relações sociais capitalistas contemporâneas (Garcia; Michels, 2021, p. 4).

Assim, esses termos, além de promoverem uma face humanitária do capital, possuem significados relacionados à mudança, tudo o que uma sociedade em crise deseja. Contudo, para alcançar esse intento é indispensável a realização de reformas na administração pública, tornando-a mais eficiente e em condições de acompanhar as transformações contemporâneas mundial.

No discurso, a administração pública precisa estar mais eficiente para enfrentar a exclusão social, pois nessa nova lógica é a sociedade inclusiva que deve promover o bem-estar, em evidente substituição do Estado de Bem-Estar Social, tido como responsável pela crise capitalista.

Desse modo, os organismos multilaterais se utilizam de discursos envolventes para chancelar novas relações entre o Estado e a sociedade, propagam a defesa de *novas* formas de participação, supostamente democrática, alicerçada num pluralismo e que ensejam a atuação da comunidade na gestão pública, desresponsabilizando o Estado de suas funções fundamentais.

Assim, oculta-se a relação direta entre o modo de produção capitalista e as condições de vida e existência da população, sobretudo as mais empobrecidas e que não correspondem ao padrão socialmente valorizado, passando o Estado a ser responsabilizado pela crise, o que justificaria a ocorrência de reformas no aparelho administrativo estatal.

A concepção de sociedade civil restrita à ideia de privatização dos conflitos sociais sustentará, na compreensão de Garcia (2010, p. 7) as chamadas políticas de inclusão e nessa lógica é a comunidade, a partir dos seus próprios recursos, que vai gerenciar a realidade social, “[...] o direito à inclusão passa a ser proposto como responsabilidade individual de não excluir”.

Dessa maneira, são tratadas de modo simplório e imediatista questões complexas e

que possuem raízes profundas associadas ao próprio processo de formação da sociedade capitalista em seus aspectos sociais, políticos, econômicos, ideológicos e culturais. Nesse sentido, fica claro, conforme defende Castel (1997) e Almeida (2009) que a discussão sobre exclusão não é arbitrária, mas advém de uma lógica que ambiciona a manutenção do *status quo*.

Nessa perspectiva, é possível questionar a ideia central por trás do discurso da educação inclusiva defendido por Organismos Multilaterais como a UNESCO, visto que este resume a questão a simples consideração da diversidade humana como uma riqueza e a educação inclusiva como abordagem capaz de romper com a exclusão educacional e social.

Convém ressaltar, que além da abordagem a partir da educação inclusiva, faz-se necessário considerar também a abordagem economicista no âmbito das políticas de educação inclusiva propagadas pelos Organismos Multilaterais, pois a não oferta de uma educação para todos pode trazer custos mais elevados à economia. Tal perspectiva evidencia que a defesa da educação inclusiva pode assumir um caráter contraditório, na medida em que a ampliação do acesso à educação é frequentemente vinculada menos à emancipação humana e à efetivação de direitos sociais e mais às necessidades de reprodução e desenvolvimento da ordem econômica vigente.

A partir da análise dos documentos da UNESCO, Garcia (2010) ressalta a existência de justificativas de natureza educacional, social e econômica para a adoção de uma abordagem inclusiva. No plano educacional, defende-se que as escolas inclusivas possibilitem a educação de todas as crianças em um mesmo ambiente, favorecendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de atender às diferenças individuais. No plano social, argumenta-se que a escola inclusiva constitui uma base para a construção de uma sociedade mais justa, contribuindo para o enfrentamento de estereótipos, preconceitos e discriminações. Sob o aspecto econômico, sustenta-se que a educação inclusiva é menos onerosa e mais rentável, uma vez que a manutenção de sistemas segregados, compostos por diferentes tipos de escolas especializadas para distintos grupos de estudantes, demanda elevado volume de recursos.

Depreende-se assim que há um superdimensionamento quanto ao papel e aos sentidos da educação, como se esta fosse, de acordo com Luckesi (1994) responsável por direcionar a sociedade, curando-a de suas mazelas, isto é, salvando-a. A UNESCO (2016) parte do pressuposto de que o papel da educação consiste em “acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social”.

Esse pressuposto pode ser bem compreendido a partir dos estudos de Luckesi (1994) quando este apresenta as três tendências filosófico-políticas da educação (redenção, reprodução e transformação) na tentativa de esclarecer e analisar qual o sentido e valor da

educação na e para a sociedade e nos estudos de Saviani (1987) quando este explica a marginalidade, tomando como referência as relações entre educação e sociedade.

Nas teorias não críticas da educação, conforme Saviani (1987), a marginalidade é um fenômeno accidental, que pode afetar um número maior ou menor de membros de modo individual, portanto constitui um desvio que precisa ser corrigido por meio da educação. Considerando a relação da pessoa com deficiência na história e a educação construída para esse segmento no Brasil, tem-se que a partir da perspectiva *inclusiva* a educação assume o sentido de redenção.

O conceito de redenção, de acordo com Luckesi (1994) está atrelado à ideia de educação como quase exterior à sociedade, é ela que contribui para a ordem e o equilíbrio permanente na perspectiva da adaptação do indivíduo ao meio social. Nesse direcionamento, a sociedade, tida como naturalmente estruturada, deve ser mantida e conservada e os indivíduos ajustados.

Assim, a educação como redenção tem por significado e finalidade a integração na sociedade (Luckesi, 1994) e nessa perspectiva Saviani (1987, p. 16) defende que a educação “[...] constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”.

Há, portanto, um discurso devidamente ajustado entre a perspectiva de educação inclusiva para as pessoas com deficiência no Brasil e os referidos organismos multilaterais. Garcia e Michels (2021, p. 4) destacam que as políticas de inclusão atuam dentro de uma sociabilidade excludente como mecanismo de contenção de excessos em correspondência à perspectiva liberal do conceito de inclusão que atua em “[...] defesa da manutenção do *status quo* e consequente naturalização das desigualdades sociais”.

Nesse contexto, promover políticas de inclusão no capitalismo é promover estruturas de poder, que conforme Almeida (2009), apenas ameniza os efeitos de algumas fraturas sociais e mantém as condições mínimas para que os chamados grupos *excluídos* permaneçam na condição de consumidores.

Para Garcia (2017) os discursos que sustentam as políticas de inclusão são marcados por nuances que têm se apresentado na área da educação e nas políticas de educação especial inclusiva no Brasil. A autora destaca três aspectos discursivos importantes, quais sejam: o gerencial, o humanitário e o pedagogizante.

No aspecto gerencial, a educação é compreendida como serviço, podendo ser ofertada pelo setor privado a partir de um contrato de gestão com o Estado. Nessa perspectiva, exigem-se mudanças na administração pública, descaracterizando-a como direito social. Tal

nuance encontra cenário propício com a *reforma* do Estado ocorrido nos anos de 1990 no Brasil.

No que tange ao aspecto humanitário, há toda uma estratégia de legitimação dos discursos capitalistas por meio do uso de conceitos liberais como justiça social, coesão, solidariedade e pertencimento. A perspectiva é propagar uma sociedade inclusiva e equitativa e colocar em relevo a face humanitária do capital. Na leitura do BM, uma sociedade inclusiva deve ser justa, competitiva e produtiva.

A autora evidencia ainda o aspecto pedagogizante, que trata da necessidade de um novo padrão de aprendizagem capaz de acompanhar e se adequar às mudanças da sociedade. Para Garcia (2017, p. 23) “[...] os discursos políticos sobre inclusão clamam [...] por métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por organizações sociais, com menor custo”.

Defende-se ainda a ideia de professores *protagonistas*, *proativos* como parte das políticas de inclusão, o que para Garcia (2017, p. 23) expressa “[...] em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho”. Tal perspectiva desloca para os sujeitos e para as práticas pedagógicas a responsabilidade pelo enfrentamento de problemas produzidos por determinações estruturais mais amplas, obscurecendo os limites impostos pelas condições concretas de financiamento, gestão e oferta da educação pública. Dessa forma, o discurso da inclusão pode contribuir para reforçar processos de individualização das responsabilidades e de desresponsabilização do Estado na garantia do direito à educação.

O termo inclusão adquiriu tamanha centralidade no âmbito da gestão pública que seus efeitos podem ser observados até mesmo na nomenclatura e na orientação das políticas educacionais. No campo da educação especial, a então Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi sucedida, em 2008, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidenciando a incorporação do paradigma inclusivo às diretrizes oficiais da área (Brasil, 1994). Mais recentemente, em 2025, a política passou por nova reformulação, passando a denominar-se Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, o que demonstra a permanência e o fortalecimento da centralidade do discurso da inclusão na formulação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

Não se trata de uma simples mudança na nomenclatura. A política de 2008, por exemplo, apresenta elementos ambíguos no que se refere à perspectiva inclusiva que afirma defender, ao mesmo tempo em que expressa uma concepção de educação alinhada a um projeto societário conservador. Tal configuração revela tensões e disputas que persistem no campo da educação especial, mesmo diante das conquistas históricas alcançadas pelo movimento político

das pessoas com deficiência (Garcia, 2017; Garcia; Michels, 2021; Maciel, 2009).

Segundo Garcia e Michels (2021), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva materializa-se, sobretudo, por meio de três programas estruturantes. Dois deles destinam-se à educação básica — o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade —, enquanto o terceiro, o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, volta-se à ampliação das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior.

Esses programas contribuíram para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de educação especial no Brasil. Na educação superior, consta como um dos objetivos do Programa Incluir, além da criação e reestruturação de núcleos de acessibilidade, a implantação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, até então bastante difundida na educação básica.

Convém destacar que, no Brasil, há uma especificidade no uso do termo *educação inclusiva* que, conforme observa Garcia (2010), não se encontra na interpretação dos organismos multilaterais: sua associação quase exclusiva à educação especial, como se essa relação lhe fosse intrínseca. Trata-se de uma questão presente tanto no cotidiano acadêmico quanto na própria sociedade, uma vez que a expressão *educação inclusiva*, quando utilizada para se referir a qualquer nível da educação formal, costuma ser imediatamente associada às pessoas com deficiência, ao atendimento educacional especializado, às adaptações curriculares e a outras ações voltadas ao público da educação especial.

Essa associação também pode ser observada no âmbito das políticas educacionais brasileiras. O termo *inclusão* passou a compor a legislação da educação especial desde o início dos anos 2000 e, conforme Garcia (2010), adquiriu centralidade em documentos como os Planos Plurianuais do governo, decretos e resoluções. Contudo, e até em consonância com as determinações da UNESCO, há desde os anos de 1990, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (promulgada em 1996), a inserção de estudantes da educação especial nas escolas de ensino regular.

Garcia e Michels (2021, p. 114) ressaltam que “[...] no início do século XXI a política de educação especial assume uma perspectiva inclusiva, estabelece uma relação mais definida com a educação básica e inicia um processo de proposições com a educação superior”. É importante destacar que esse movimento foi impulsionado, sobretudo, durante o segundo mandato do governo Lula (2007-2010), no contexto da ampliação das políticas de inclusão educacional, e teve continuidade no governo da presidenta Dilma Rousseff, por meio de ações

como a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para o atendimento educacional especializado. Nesse processo, merece destaque o fato de que, em 2011, a educação especial passou a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), reforçando sua inserção no conjunto das políticas voltadas à diversidade e à inclusão educacional.

Essas nomenclaturas não devem ser analisadas de modo romantizado e ingênuo, elas possuem relação direta com os interesses de mercado, isto é, alinham-se a um projeto específico de sociedade – da classe burguesa. Há, portanto, claro sentido político e ideológico no uso irrestrito dos termos inclusivos, porém ele também é eivado pelas correlações de forças.

O termo “inclusão” (social, educacional, escolar) tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo, tem sido tratado em oposição à exclusão (social, educacional, escolar). (Garcia, 2010, p. 21).

Nesse processo, o movimento político das pessoas com deficiência também se utiliza do termo para defender suas bandeiras de lutas, para reivindicar direitos, para reconhecer a condição humana e diversa da pessoa com deficiência. Contudo, faz-se necessário sempre questionar qual tipo de inclusão se está defendendo, a quem ela efetivamente atende, que significado ela apresenta do ponto de vista de uma educação livre e emancipada das armadilhas capitalistas.

Nesse contexto de tensionamentos, acresce-se a instituição de mecanismos e legislações de caráter ambíguos, tal como o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que reitera como uma de suas diretrizes, conforme Garcia (2017), a atuação do setor privado na promoção da educação especial de acordo com o artigo 1º, inciso VII: “[...] a oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2011).

Com a instituição da escolaridade obrigatória e o estabelecimento da inserção escolar gradativa de todos os sujeitos, incluindo as pessoas com deficiência, que no Brasil passa a ser de quatro a dezessete anos, tem-se um contexto de pleno desenvolvimento das políticas de perspectiva inclusiva na educação no país. Importa ressaltar, conforme Garcia (2017) que essa inserção ocorre no confronto entre as necessidades do mercado e da classe trabalhadora.

No que tange ao contexto temporal desse fenômeno, a mesma autora destaca que este ocorreu, sobretudo, a partir do acordo Brasil e Estados Unidos, a partir do MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) ocorrido no contexto dos anos de 1960.

De acordo com Linden (2022, p. 43) o Acordo MEC-USAID possui:

Abrangência na educação primária, no Ensino Superior, no Ensino Médio, na

formação de trabalhadores para a educação, na elaboração de materiais didáticos e na Educação Especial através de financiamento e condução ideológica da educação no Brasil, mediada por consultores americanos e por manobras do Estado brasileiro.

Assim, o referido convênio objetivava promover uma significativa reforma no ensino brasileiro a partir da importação do modelo norte americano na intenção de contribuir com a formação de uma força de trabalho para fomentar a industrialização e o desenvolvimento do setor de serviços na educação, com modelo de oferta de educação especial (Linden, 2022).

Essa inserção ocorreu sob o prisma da ideologia da normalização, a qual mais do que negar a diversidade como condição inerente ao ser humano, se estrutura pela adaptação dos sujeitos à sociedade. A educação especial tem trabalhado, historicamente com a modificação do indivíduo a fim de que este se adapte aos padrões vigentes da sociedade. Só há a garantia de promoção para os anos posteriores da educação básica se o discente alcançar os critérios mínimos de um discente padrão no que tange à aprendizagem, atividades da vida diária, leitura, escrita, etc.

Desse modo, ao mesmo tempo em que se promovia a inserção gradativa dos estudantes com deficiência ao ensino regular, negava-se a condição humana e se mantinha a parceria público-privado com as instituições de caráter privado-assistencial. Essas instituições recebiam financiamento público e realizavam o atendimento de educação especial na perspectiva da segregação.

Assim, a associação da educação especial com a consolidação de um sistema educacional inclusivo não está, conforme Garcia (2017), relacionado diretamente ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo. Para a autora há outros interesses envolvidos.

A resposta para esse questionamento pode ser encontrada na crítica do próprio BM, ao que ele denomina de sistema de educação tradicional, por ser composto por instituições públicas e que funcionam por meio da oferta de programas formais de educação. Já o sistema educacional inclusivo incorpora o setor privado e os programas não formais. Nessa perspectiva, o tradicional limita e o inclusivo amplia a oferta. Nessa lógica maniqueísta o tradicional representa o mal e o inclusivo o bem.

Depreende-se que a educação é vista como negócio, um aspecto essencial do mercado com regras predeterminadas. Salas de recursos multifuncionais na educação básica e núcleos de acessibilidade na educação superior, que inicialmente tiveram suas implantações regidas por editais de concessões de insumos necessários ao funcionamento, atenderam as perspectivas do mercado. Nessa lógica, o atendimento educacional especializado se operacionaliza de modo fragmentado e não universalizado.

Essas políticas contribuíram para a reprodução da histórica relação entre os setores público e privado na educação especial. Isso se expressa, de um lado, na aquisição de equipamentos destinados às salas de recursos multifuncionais e aos núcleos de atendimento e, de outro, na não universalização do atendimento educacional especializado, o que mantém e reforça a atuação do setor privado-assistencial por meio de convênios firmados entre as redes públicas de ensino e instituições filantrópicas.

Cumprе lembrar que historicamente a educação especial brasileira foi estruturada sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios. (Garcia, 2017, p. 34).

Essas instituições tiveram significativa participação política na formulação das propostas governamentais para a educação especial. Nesse contexto, a educação especial revela-se um campo permeado por disputas e embates políticos, inclusive no interior do próprio conservadorismo, tal como assevera Garcia (2017).

A referida autora destaca ainda que as últimas duas décadas foram marcadas por grandes disputas no que tange ao direcionamento da proposta política no campo específico, na delimitação do público-alvo, ainda hoje matéria de questionamentos, além da concepção de serviços e atendimentos e o aspecto central da formação para os professores e outros profissionais.

As disputas ocorreram entre as forças conservadoras pertencentes a duas perspectivas. Uma de caráter mais autoritário e outra com feições democrático-popular, porém, ambas alinhadas com a ideologia do capital e com o pensamento liberal, destaca Garcia (2017).

Convém ressaltar que a conotação inclusiva foi aspecto central na dinamização das lutas das pessoas com deficiência por direitos sociais, dentre eles o acesso à educação e isso representou, conforme Garcia (2017) uma posição de conservação da realidade em consonância com o mundo capitalista.

Tivemos dificuldade em localizar nas lutas políticas nesse setor, articulações com lutas sociais, compreendidas como aquelas que buscam romper com os princípios de desigualdade e exploração constitutivos do modelo de sociedade em curso, e não buscam apenas lutas políticas por inserção nessa sociedade (Garcia, 2017, p. 34).

Importa esclarecer ainda que há uma correlação de forças entre a proposta inclusiva e a proposta vinculada ao segmento privado-assistencial, sobretudo a partir de 2008. Garcia (2017) analisa que de um lado tinha as forças da *tradição*, representada pelo conhecimento prático, possibilitado pela experiência com e pelas pessoas com deficiência, a eficiência na gestão das instituições, além dos movimentos pelos direitos do segmento, de outro lado tem-se as forças da *inovação* por meio da utilização de tecnologia, eficiência na gestão gerencial das

redes de ensino ao recomendar um serviço unificado, multifuncional, não universal.

Para a autora tanto a tradição quanto a inovação se alinham a um projeto educacional e social conservador:

O caráter conservador das forças da “tradição” é bastante conhecido entre nós, permeado por um poder privado e filantrópico, com caráter assistencial, e atuando com recursos públicos. Já em relação às forças da “inovação” podemos pensar que a articulação da educação especial à escola de educação básica se realiza em uma conjuntura na qual a privatização, o tecnicismo, a precarização e intensificação do trabalho docente, a avaliação da qualidade pelo ranqueamento do desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples constituem o espírito da formação escolar (Garcia, 2017, p. 34).

Assim, tem-se uma formação promovida para o consentimento ativo da formação social capitalista vigente em todos os seus processos de desenvolvimento. Tanto as forças da tradição quanto da inovação trabalham com uma perspectiva de formação sem uma interpretação crítica da realidade ou mesmo com condições de questionar as desigualdades e pensar a formação humana numa dimensão mais ampla.

O projeto de formação em curso não permite desvelar que é dentro da atual estrutura que se constroem e legitimam preconceitos e discriminações, que se estabelecem culturas inferiores e superiores e se dissemina um projeto de dominação sobre a classe trabalhadora, sob o signo da inclusão.

É importante esclarecer que “[...] os mecanismos para evitar e minimizar a ‘exclusão’ dentro da própria escola não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente” (Garcia, 2017, p. 51).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço no enfrentamento da educação segregada e na ampliação do acesso à escola. Entretanto, enquanto proposta política, não contempla elementos suficientes para enfrentar as múltiplas formas de exclusão que se produzem e reproduzem no interior das instituições educacionais.

No âmbito da educação superior, essa fragilidade mostra-se ainda mais acentuada, visto que a política limita-se essencialmente à referência ao princípio da transversalidade, sem aprofundar estratégias concretas voltadas à permanência e à participação dos estudantes da educação especial (Garcia, 2017).

Diante disso, Garcia (2017, p. 52) comenta sobre uma “[...] insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais”.

Com a perspectiva inclusiva, observa-se o fomento à democratização do acesso ao sistema público de ensino. Contudo, não é possível afirmar que o direito à educação, em seu sentido pleno, tenha sido efetivamente promovido, uma vez que a educação inclusiva tende a sustentar-se em uma concepção de formação subordinada às demandas do mercado de trabalho, voltada, sobretudo, para a preparação da classe trabalhadora para funções simples e, por vezes, repetitivas. Trata-se do arcabouço ideológico que fundamenta determinada concepção de inclusão. “Esse movimento ao mesmo tempo assume um caráter democrático, humanitário, o que favorece a aceitação social das grandes diretrizes que orientam as políticas sociais recentes no Brasil, das quais depreendemos uma ofensiva privatista sobre a educação brasileira” (Garcia, 2017, p. 52).

Essa é uma das expressões que evidenciam que a educação especial se constitui a partir da articulação entre diferentes interesses e forças sociais. De um lado, incorpora demandas historicamente formuladas pelos movimentos políticos de pessoas com deficiência e pelos debates produzidos no campo científico; de outro, sofre influência das diretrizes mais amplas que orientam as políticas sociais, especialmente aquelas difundidas pelos organismos multilaterais.

A perspectiva inclusiva contribuiu para a consolidação de uma compreensão minimalista da educação especial, reduzindo-a, em grande medida, ao atendimento educacional especializado desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais. Nessa lógica, a educação especial passa a ser concebida predominantemente como um conjunto de recursos pedagógicos e de acessibilidade destinado a apoiar a permanência dos estudantes nas classes comuns. Como consequência, emergiu a necessidade de redimensionar o público da política, ampliando o debate acerca dos sujeitos atendidos e das finalidades atribuídas à educação especial (Garcia, 2017).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os documentos posteriores mencionam o professor de atendimento educacional especializado em detrimento da educação especial e ambos são profissionais com escopo de atuação distintos. “Tal substituição sugere também que a noção de educação especial, como modalidade da educação escolar, estaria sendo substituída pelo AEE, como uma nova concepção”. (Garcia, 2017, p. 53).

Observa-se um processo de tecnificação do trabalho na educação especial, marcado pela centralidade atribuída aos recursos pedagógicos e de acessibilidade em detrimento da ampliação de quadros profissionais especializados. Nesse contexto, ganha destaque a atuação de profissionais de apoio sem formação específica e submetidos, frequentemente, a vínculos de

trabalho precarizados. Tal configuração expressa uma estratégia de racionalização dos custos da política educacional, constituindo uma alternativa mais barata e, portanto, mais funcional aos interesses de reprodução do capital.

Essa realidade suscita os seguintes indicativos: as lutas da educação especial não podem ser separadas das disputas pelas políticas educacionais, no sentido de construção de um projeto educacional para a classe trabalhadora; a educação dos sujeitos vinculados à educação especial precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar; é urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para os estudantes vinculados à modalidade educação especial, uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica, consistente da realidade social (Garcia, 2017).

Esse aspecto nos conduz a questionar sobre a concepção de educação direcionada às pessoas com deficiência no Brasil e como a ideia de inclusão atravessa cada experiência. A pesquisadora Jannuzzi (2004) identifica três grandes blocos, a saber:

O bloco A fundamenta-se em uma concepção da deficiência como fenômeno estritamente orgânico e individual. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência é constantemente comparada a indivíduos considerados *normais*, tomando-se a normalidade como referência para a avaliação de suas capacidades e limitações. Em decorrência disso, privilegiam-se estratégias voltadas à adaptação do indivíduo às exigências da vida social, em vez de problematizar as barreiras e determinações sociais que produzem processos de exclusão.

De acordo com Jannuzzi (2004), esse bloco tentava explicar até a década de 1930 a deficiência em si mesma, considerando apenas a lesão, a falta de uma determinada habilidade. Nesse contexto, tem-se a perspectiva médico-pedagógica, que era mais centrada nas causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência e psicopedagógica, que recebeu forte influência das teorias da aprendizagem psicológicas.

Já no bloco B, a ênfase desloca-se para o contexto social, atribuindo à educação um papel central na integração dos indivíduos à sociedade. Nessa perspectiva, a educação é concebida ora como mecanismo de preparação da força de trabalho para atender às demandas do mercado, ora como instrumento capaz de promover a transformação social e superar desigualdades, assumindo um caráter redentor (Jannuzzi, 2004). Essa concepção esteve fortemente presente no contexto da ditadura civil-militar brasileira, quando as reformas educacionais, a exemplo da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) e da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, passaram a vincular a educação aos projetos de desenvolvimento econômico e de modernização conservadora do país.

Esse direcionamento é reatualizado no contexto dos anos 2000. Nas respostas

formuladas pelo BM e pela UNESCO diante da crise mundial de 2008, a educação volta a ocupar posição central como estratégia de enfrentamento das tensões econômicas e sociais produzidas pelo capitalismo contemporâneo. Conforme observam Ferreira, Moreira e Volsi (2023), a educação é novamente concebida como instrumento fundamental para o crescimento econômico e para a promoção da coesão social. Nesse sentido, as autoras destacam que “[...] a educação foi concebida como um elemento essencial para o crescimento econômico individual e social e para o desenvolvimento de habilidades sociais voltadas à resolução das mazelas sociais e dos conflitos, a fim de garantir a coesão social” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 261).

Nesse bloco, a educação é compreendida como parte integrante do projeto de desenvolvimento econômico nacional, sendo atribuída à escola a função de preparar a força de trabalho necessária ao processo produtivo. Sob a influência da teoria do capital humano, a educação passa a ser concebida como investimento capaz de elevar a produtividade dos indivíduos e impulsionar o crescimento econômico. Nesse contexto, reforça-se uma lógica seletiva e meritocrática, voltada para a identificação e formação dos sujeitos considerados mais talentosos, em um cenário no qual o acesso à educação permanecia restrito a parcelas da população.

A educação das pessoas com deficiência, nesse contexto, ocorreu de forma seletiva, privilegiando aqueles considerados mais aptos a participar das atividades produtivas ou o *menos deficiente*. Em outras palavras, tendia-se a investir na escolarização dos sujeitos cujas limitações eram percebidas como menos impeditivas para o trabalho. Nessa lógica, a educação era justificada pela necessidade de tornar as pessoas com deficiência úteis ao desenvolvimento econômico e social, de modo que pudessem contribuir para a produção. Como sintetiza Jannuzzi (2004), prevalecia a compreensão de que *era melhor educar do que sustentar por toda uma vida*.

A Inclusão é frequentemente apresentada como um avanço em relação à Integração, uma vez que não exige que a pessoa com deficiência alcance uma vida *o mais normal quanto possível*, conforme preconizava o paradigma integracionista. Em contrapartida, passa a defender a necessidade de reestruturação do sistema comum de ensino para acolher a diversidade dos estudantes. Nessa perspectiva, o foco desloca-se da deficiência para as condições de ensino, para a organização da escola e para as ações educacionais desenvolvidas, atribuindo-se à educação um papel central na transformação da realidade social. Cumpre destacar que essa concepção ganha força a partir da década de 1990, especialmente após a aprovação da Declaração de Salamanca, documento que se tornou uma das principais

referências internacionais para a difusão da educação inclusiva.

Para Ferreira, Moreira e Volsi (2023, p. 269), os organismos multilaterais atribuem à educação inclusiva “[...] o papel de construir uma sociedade inclusiva, que, nessa vertente, significa incluir os excluídos na lógica do capital”. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de educação redentora criticada por Luckesi (1994), uma vez que superdimensiona o papel da educação na transformação da realidade social e tende a obscurecer as determinações estruturais que produzem as desigualdades.

O terceiro bloco, o C, busca considerar tanto a deficiência quanto o contexto de modo recíproco, analisa a pessoa num dado momento histórico. Nesse sentido, compreende a educação como mediação determinada pelo contexto social, econômico, político e cultural. Concebe a educação como tendo autonomia relativa e em condições de contribuir para a transformação dos contextos.

O bloco C fundamenta-se nos referenciais do marxismo e do materialismo histórico-dialético, ganhando força no debate educacional entre as décadas de 1980 e 1990. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como parte da totalidade social e, portanto, vinculada às determinações históricas, econômicas, políticas e culturais que caracterizam determinada formação social. Trata-se de um esforço teórico voltado à apreensão das determinações estruturais que incidem sobre a educação, reconhecendo que as transformações sociais dependem, em última instância, da organização da sociedade como um todo e não exclusivamente da ação educativa, independentemente do caráter *inclusivo* que esta possa assumir.

No bloco A, conforme Garcia (2017), podemos encontrar as forças da tradição e no bloco B as da inovação, que consiste na chamada teoria do capital humano, na economia da educação e na educação como formadora para o mercado de trabalho.

É interessante observar que tanto Jannuzzi (2004) quanto Garcia (2017) associam o bloco da inclusão a perspectivas de caráter conservador, especialmente ao relacionarem a educação à transformação do contexto social e lhe atribuírem um papel redentor. Tal interpretação distancia-se de parcela significativa da produção acadêmica em educação especial, que tende a compreender a educação inclusiva como a formulação mais avançada no campo dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Nessa perspectiva, a inclusão é frequentemente concebida como horizonte de democratização das oportunidades educacionais, ainda que circunscrita aos limites da ordem social vigente.

Desse modo, as críticas dirigidas à educação inclusiva costumam concentrar-se em seus obstáculos de implementação — tais como a insuficiência de recursos, a fragilidade das

políticas públicas, as barreiras atitudinais e as dificuldades de acolhimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Embora tais questões sejam relevantes, uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético exige avançar para além da dimensão imediata do fenômeno, buscando apreender as determinações estruturais que produzem e reproduzem as desigualdades educacionais. Nessa direção, a discussão desloca-se dos limites da inclusão em si para a crítica das relações sociais capitalistas, de suas contradições e dos desafios colocados à construção de uma educação efetivamente emancipadora.

Nesse contexto, faz-se necessário lembrar que não é a educação a responsável pelas consequências econômicas e sociais do modo de produção capitalista, estas são gestadas na dinâmica das relações sociais entre capital e trabalho. Assim, a educação não pode ser responsável pela supressão das mazelas sociais, como se fosse suficiente para trazer justiça e transformação social, há um superdimensionamento do papel da educação na perspectiva redentora.

No bloco C, a partir da concepção de educação como mediação, compreende-se que a educação especial na perspectiva inclusiva não se constitui como esfera autônoma de transformação social. Nesse sentido, Garcia (2017) argumenta que as propostas orientadas pelo discurso da inovação no campo da educação inclusiva devem ser criticamente enfrentadas, na medida em que tendem a deslocar para o âmbito pedagógico responsabilidades que são produzidas no interior das relações sociais capitalistas.

A autora ressalta que essa concepção precisa deixar de orientar o modelo de educação básica. Acrescenta-se que tal compreensão também deve ser superada no âmbito da educação superior, especialmente quando esta reproduz, de forma muitas vezes improvisada, práticas historicamente associadas à educação básica. Esse caráter improvisado decorre da ausência de experiências acumuladas e de planejamento institucional voltado à presença de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, uma vez que, historicamente, não se cogitou sua inserção na educação superior como possibilidade efetiva (Pereira; Chahini, 2018).

O registro de estudantes com deficiência no Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não se constituiu, desde o início, como um dado sistematicamente coletado, apesar do Censo existir desde meados dos anos de 1990. A incorporação mais estruturada dessas informações ocorre a partir do final dos anos 2000, especialmente no contexto de reconfiguração das políticas de educação especial e de expansão do acesso à educação superior. A partir de 2009 observa-se um processo de padronização das categorias relacionadas ao público da educação especial, que passam a contemplar diferentes tipos de deficiência e condições associadas, permitindo maior

visibilidade estatística desse segmento no interior da educação superior.

Essa mudança está articulada ao movimento mais amplo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior (2005), que impulsiona a presença de estudantes com deficiência nas instituições de educação superior e demanda novos mecanismos de acompanhamento e registro. Ainda assim, a consolidação desses dados evidencia o caráter tardio da institucionalização dessa presença, revelando que, historicamente, esse público permaneceu pouco visibilizado nas estatísticas educacionais oficiais, o que contribui para a compreensão da educação superior como um espaço que não foi originalmente planejado para a sua participação efetiva.

Assim, embora a política afirme a transversalidade da educação especial como modalidade articulada à educação comum, o que se observa no cotidiano institucional das universidades é a manutenção de trajetórias paralelas entre educação regular e educação especial, com reduzidas possibilidades de articulação entre os sujeitos envolvidos na formulação e na implementação da política. Tal configuração evidencia os limites da própria efetivação da transversalidade como princípio orientador.

Faz-se necessário esclarecer, com base em Garcia (2017, p. 42), que a concepção do bloco C ainda não foi produzida de maneira ampla, constitui ainda um horizonte a ser conquistado, “[...] mas que talvez esteja em gérmen, que se coloca como mediação, com atuação relativa, não redentora, acerca das transformações sociais necessárias para a preservação da existência humana”.

Esses direcionamentos não serão possíveis se tomarmos categorias que esvaziam os conteúdos ético-políticos que anulam o sentido das lutas sociais. Nesse sentido, reitera-se a necessidade de enfrentar a naturalização da exclusão, visto que a “[...] exclusão, quando tomada como categoria explicativa da realidade social, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, mas apenas de seres que não se adaptaram à ‘realidade’, no caso, reduzida ao âmbito do capital” (Garcia, 2010, p. 26).

Assim, não se trata de uma questão de mera exclusão, respondida por meio de uma inclusão já fragilizada, mas de contradições, capital e trabalho que fomentam desigualdades, que oprimem e exploram. Tenta-se repassar uma ideia equivocada entre inclusão/exclusão, como se o primeiro fosse uma resposta para o segundo. Quanto a esse aspecto, Frigotto (2010, p. 433) destaca que o “[...] antônimo da exclusão não é a pura e simples inclusão, sobretudo as formas de ‘inclusão’ promovidas na atualidade, que se efetivam de modo precarizado, dentro de um contexto de negação do valor à vida”.

O referido autor defende que “[...] o horizonte a perseguir é o da utopia da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Vale dizer, uma luta para além do capital” (Frigotto, 2010, p. 433). Nesse mesmo direcionamento, Garcia (2010, p. 27) evidencia que “[...] o que existe na atualidade são sujeitos em condições de desigualdade social. As políticas de inclusão retratam, portanto, relações sociais marcadas pela precariedade e perversidade no acesso aos direitos sociais e ao trabalho nas franjas do sistema”.

Conclui-se, portanto, que não há oposição entre exclusão e inclusão. Considera-se que esses termos são insuficientes para analisar, atender e transformar a realidade social, uma vez que contribuem para a manutenção da dominação e da hegemonia capitalista, além de relegarem ao segundo plano as lutas sociais, o que reforça uma relação de subordinação do trabalho ao capital.

Desse modo, faz-se premente convocar todos os sujeitos envolvidos com a educação especial a pensá-la como parte de um projeto mais amplo de sociedade, o que exige posicionamento ético-político e consciência de classe como elementos fundamentais para a construção de uma educação efetivamente emancipadora.

2.2 História, Política e Gestão da Educação Especial no Brasil: entre a lógica privatizante e a perspectiva de direitos sociais

A gestão da política de educação especial brasileira é marcada por profundas contradições, sobretudo no que se refere à simbiose entre o público e o privado, presente desde a sua emergência e adensada em contextos de crise e fragilização de direitos sociais. Essa relação impacta diretamente no próprio reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação, ficando à mercê das vontades políticas de determinadas gestões governamentais ou mesmo na dependência de qualquer iniciativa particular, mas não legitimada como direito do cidadão e dever do Estado.

A universalização do acesso à educação regular para pessoas com deficiência na sociedade capitalista encontra barreiras diversas, tendo em vista que, desde a sua gênese as ações direcionadas nesse âmbito foram organizadas a partir de intervenções muito pontuais e isoladas, influenciadas pelo descrédito ou capacitismo estrutural e pela lógica da rentabilidade.

Historicamente as ações empreendidas alcançavam um número muito restrito de pessoas com deficiência e não conseguiam atender a todos os segmentos dessa categoria tão diversa, composta por especificidades de natureza física, sensorial, intelectual e psicossocial.

Somente a partir da segunda metade do século XX a educação especial conquista espaço de legitimidade no âmbito do Estado (Kassar, 2001; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010).

Mazzotta (2011) ressalta que há dois períodos que caracterizam a história da educação especial no Brasil, destacando tanto as intervenções particulares quanto oficiais, as quais primeiramente ocorreram de maneira isolada (período entre 1854 a 1956) e somente a partir de 1957 têm-se iniciativas oficiais de âmbito nacional, período em que a educação especial passa a fazer parte da política educacional brasileira, ainda que muitas vezes de modo ambíguo e improvisado, sem o reconhecimento amplo do direito social à educação. Esse movimento nos permite desvelar o processo de gestão da educação especial no Brasil, suas prioridades, interesses e repercussões sobre a vida das pessoas com deficiência

Apesar das barreiras ainda persistirem na atualidade, a relação das pessoas com deficiência com a educação não é recente, advém desde o período Imperial, são séculos de história e dilemas que se reatualizam. Na perspectiva de contextualizar e melhor compreender os processos de gestão da educação especial no Brasil na contemporaneidade, são levantados alguns aspectos relevantes relacionados às iniciativas oficiais e particulares e posteriormente às iniciativas de projeção nacional de caráter público.

Nesse sentido, em termos históricos tem-se em 1854 a fundação da primeira instituição voltada ao atendimento da pessoa com deficiência, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, criado por Dom Pedro II através do Decreto Imperial nº 1428, de 12 de setembro de 1854. Em 1891 a referida instituição passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao seu ex-professor e diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Mazzotta, 2011).

No ano de 1857, Dom Pedro II, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o qual em 1957 passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse Instituto, conforme Mazzotta (2011), estava voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos² nas idades de 07 a 14 anos.

Convém destacar que ambos os institutos desenvolviam oficinas para aprendizagem de ofícios/tipografia, encadernação, tricô, sapataria, pautação e douração para meninos surdos, dentre outras atividades, porém atendiam um número muito reduzido de pessoas. Mazzotta (2011) destaca que num universo populacional de 15.848 cegos e 11.595 surdos existentes em 1872, por exemplo, apenas 35 cegos e 17 surdos eram atendidos.

² Terminologia utilizada na época. Atualmente a expressão utilizada e reconhecida pelas próprias pessoas com deficiência é *surdez*.

Apesar de considerar a ínfima cobertura de atendimento das referidas instituições, não se pode desconsiderar a importância destas para o início e desenvolvimento dos trabalhos voltados à pessoa com deficiência no Brasil. Foram o IBC e o INES que abriram possibilidade, conforme Mazzotta (2011), para se discutir sobre a educação das pessoas com deficiência no I Congresso de Instrução Pública realizado em 1883, já delineando os primeiros passos para a construção da política de educação especial no país.

Outro movimento importante foi a criação, em 1926, no Rio Grande do Sul, do Instituto Pestalozzi, considerado como a primeira instituição particular especializada no atendimento a crianças com deficiência intelectual. De caráter filantrópico, a Pestalozzi atendia seus alunos a partir de convênios com instituições públicas (Mazzotta, 2011).

Esse contexto é caracterizado pelo movimento da escola-nova, o qual é marcado pela promoção de reformas pedagógicas e pela inserção da psicologia na educação, sobretudo a partir da aplicação de testes de inteligência com o objetivo de identificar pessoas com deficiência intelectual. Mendes (2010) acrescenta que passa a ocorrer uma preocupação nacional com a identificação de casos leves de *anormalidade da inteligência* nas escolas regulares, já os casos graves não eram acolhidos pela escola pública.

Dentre os adeptos da escola nova, que no decorrer da década de vinte empreenderam reformas estaduais destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos para professores. Entre estes estrangeiros chega ao Brasil em 1929 Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial (Mendes, 2010, p. 96).

A autora acima citada acrescenta que o trabalho inicial de Helena Antipoff foi marcado pela composição de classes homogêneas na educação primária da rede comum e pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Destaca que em 1932, Helena Antipoff atuou na criação, em Minas Gerais, da Sociedade Pestalozzi, que se expande significativamente a partir de 1945.

Ressalta ainda que Helena Antipoff também atuou diretamente na concepção do Complexo Educacional da Fazenda do Rosário a partir da criação de escolas para crianças consideradas excepcionais, com a perspectiva de integrar a escola e a comunidade rural. Participou ainda do processo que implantou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Minas Gerais.

Em 1928 temos a criação do Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo, o qual funcionava em regime de internato, semi-internato e externato, bem como mantinha uma escola de 1º grau e cursos de artes industriais, educação para o lar, datilografia, música, orientação e mobilidade, prestação de serviços assistenciais, médicos, odontológicos e alimentar.

Ainda no século XX temos a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946), atualmente denominado Fundação Dorina Nowill para Cegos. Essa instituição tem o objetivo inicial de produzir e distribuir livros impressos em Braille e, posteriormente, tem suas ações ampliadas no âmbito da educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas e com baixa visão.

Para o atendimento de pessoas com deficiência auditiva, criou-se em 1929 o Instituto Santa Terezinha, em Campinas – São Paulo a partir da iniciativa do bispo Dom Francisco de Campos Barreto. Inicialmente o Instituto funcionou como internato feminino e posteriormente (1970), além de passar a incorporar os meninos, começa a atender também em regime de externato (Mazzotta, 2011).

Nesse mesmo período o Instituto também passou a promover o ensino regular para pessoas com deficiência auditiva, na lógica da integração educacional. Quanto à natureza do Instituto Santa Terezinha, Mazzotta (2011, p. 37) discorre que:

De natureza particular, o Instituto Santa Terezinha é mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como de utilidade pública federal, estadual e municipal, mantém convênios com órgãos federais como a Legião Brasileira de Assistência; com órgãos estaduais e municipais e com a CBM – entidade religiosa da Alemanha.

Destaca-se ainda a fundação, em 1951, da Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller por iniciativa do Prefeito Armando de Arruda Pereira, a criação em 1954 do Instituto Educacional São Paulo, instituição especializada na educação de crianças com deficiência auditiva (Mazzotta, 2011).

Para crianças com deficiência física, destacam-se a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo em 1932, a instituição especializada na reabilitação de pessoas com deficiência física, o Lar-Escola São Francisco com sede em São Paulo em 1943, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), criada em 1950 com o objetivo de oferecer assistência médico-terapêutica em ortopedia e reabilitação.

Em 1954, sob a influência do casal norte-americano Beatrice Bemis e George Bemis, é criada a primeira escola especial da APAE no Rio de Janeiro com o objetivo de promover a escolarização das crianças, uma vez que a rede pública de ensino não cumpria de modo satisfatório essa função (Kassar, 1999). A APAE tem como referência de atendimento a *National Association do Retarded Children* ((NARC) dos Estados Unidos.

No segundo período, compreendido entre os anos de 1957 até os dias atuais, o atendimento educacional à pessoa com deficiência é assumido em âmbito nacional pelo governo federal, o qual começa a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e

instituições especializadas e passa a fomentar a criação, segundo Mazzotta (2011) de campanhas educacionais.

A primeira campanha foi direcionada para a educação do surdo em 1957, por meio do Decreto n.º 42.728, de 3 de dezembro. Em 1958 foi organizada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, sob a direção do IBC no Rio de Janeiro, contudo, em 1960 esta deixa de ser vinculada ao IBC e passa a denominar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos com a coordenação direta do Gabinete do Ministro da Educação e Cultura.

Também no ano de 1960, foi conduzida pela Sociedade Pestalozzi e a APAE do Rio de Janeiro a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com o apoio do MEC. A CADEME, conforme o Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, tinha por finalidade: “[...] promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas³ e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Brasil, 1960).

Referente a essas iniciativas isoladas (oficiais e particulares) Mazzotta (2011, p. 31) destaca que:

Até 1950 havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, os quais prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. No tocante as outras deficiências, havia 14 estabelecimentos de ensino regular, destes um era federal, 09 estaduais e 04 particulares. Nesse período havia ainda 03 instituições especializadas (01 estadual e 02 particulares) que atendiam deficientes mentais e outras 08 (03 estaduais e 05 particulares) que dedicavam-se à educação de outras deficiências.

Assim, até o ano de 1961 a educação das pessoas com deficiência ficou sob a condução exclusiva das instituições filantrópicas de direito privado, as quais não promoviam a escolarização formal. Somente com a LDB de 1961 com a proposição da *educação dos excepcionais*, esta passa a compor as ações oficiais do governo na área da educação especial como parte integrante do sistema geral de educação (Kassar, 2001; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010).

A referida Lei configura-se, conforme Mazzotta (2011), como o primeiro marco oficial do poder público no campo da educação especial que, como destacado acima, limitava-se a iniciativas regionais, isoladas e desarticuladas do contexto da política de educação no país.

A LDB destacava acerca da educação de excepcionais o seguinte:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e

³ Terminologia utilizada na época para se referir às pessoas com deficiência intelectual.

relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

A LDB de 1961 deixa evidente a relação entre o público e o privado no âmbito da educação especial, sobretudo no que tange ao atendimento, autoridade e financiamento público às instituições particulares, o que se constitui ainda hoje num grande desafio para se promover uma educação regular à pessoa com deficiência em igualdade de condições com os demais estudantes, um desafio para enfrentar o clientelismo, o fisiologismo e a segregação no Brasil.

Percebe-se que a educação especial pública se legitima no país sobre a influência e direção do setor privado assistencial, o que fragiliza a educação como direito social e como política pública. Quanto a esse aspecto, Mendes (2010, p. 99) salienta que “[...] essas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área da assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade”.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 deixa claro que a *educação de excepcionais* deveria fazer parte do sistema geral de ensino apenas quando houvesse possibilidade, aspecto que evidencia uma visão integracionista da pessoa com deficiência na educação, pois não trabalhava com a perspectiva de que as instituições educacionais deveriam adequar-se para atender as necessidades específicas da pessoa com deficiência, mas são estas que deveriam enquadrar-se no modelo educacional proposto e aqueles que não tivessem condições de se integrar ficariam à margem de todo processo de ensino regular.

Kassar (2001) enfatiza que as primeiras classes especiais promoviam a separação entre os discentes, tendo o desenvolvimento mental/cognitivo como critério básico, classificava-os como *normais* e *anormais* a fim de se instituir salas de aula homogêneas, em observância aos princípios da modernização e racionalização, predominantes num contexto de industrialização da sociedade capitalista. Obedeciam à lógica da organização racional do trabalho proposto por Frederick Winslow Taylor.

Desde aquela época, o atendimento ao aluno com deficiência é proposto “dentro do possível” na educação regular, ao mesmo tempo que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares, consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação (Kassar, 2001, p. 31).

Esse *dentro do possível* expressa a legitimação de um sistema dual de educação (regular e especial) no Brasil, bem como a indisposição deste em adequar metodologias e estruturas físicas, ideológicas, financeiras e sociais para melhor atender à pessoa com deficiência no sistema educacional público, aspecto que favoreceu ao crescimento do número de instituições privadas que atendiam pessoas com necessidades educacionais específicas e a

força destas na condução da educação especial no Brasil (Garcia, 2013; Kassir, 2001; Mendes, 2010).

Assim, o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. (Mendes, 2010, p. 99).

Mendes (2010) ressalta que após a promulgação da LDB de 1961 tem-se um crescimento das instituições privadas de caráter filantrópico e assim pontua que em 1962 já havia 16 APAES no cenário brasileiro e foi criado um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES).

A autora esclarece ainda que em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições no país. Eram essas instituições, segundo Kassir (1999), que se responsabilizavam pelo atendimento aos estudantes com necessidades mais acentuadas e que exigissem suporte mais especializado; já as classes especiais públicas atendiam a população que demandava menos suporte

Assim, os alunos com deficiência só eram *integrados*, isto é, matriculados numa classe comum se conseguissem alcançar o máximo possível do pressuposto da normalidade estabelecida por um conceito bioestatístico, já que este explica a normalidade a partir da quantidade média de pessoas que conseguem realizar determinadas tarefas dentro de uma dada faixa etária (Aranha, 2001).

Esse contexto foi marcado pela emergência da ideologia da normalização, que consiste em integrar a pessoa com deficiência na sociedade, libertando-a da institucionalização total e proporcionando serviços de habilitação e reabilitação para que possam executar funções mais próximas do normal possível (Aranha, 2001).

Depreende-se, assim, que a prestação de serviços na educação especial brasileira, ocorria com a chancela do Estado, seja pela omissão, por atendimentos pontuais ou pelo financiamento das instituições especializadas, que, conforme Silva (2001), poderia ocorrer a partir da disponibilização de recursos financeiros ou mesmo humanos. A autora destaca que:

[...] a organização dos serviços nesta área suscita questões diretamente vinculadas à relação público-privado na política brasileira, com a forte utilização do Estado para contemplar os interesses privados, e como esta relação tem se traçado diante das novas imposições do jogo político (Silva, 2001, p. 5).

O próprio artigo 89 da LDB/1961 realça que toda iniciativa privada, desde que considerada eficiente, receberia do poder público um tratamento especial a partir de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Assim, a então LDB, apesar de trazer o reconhecimento

formal da educação especial, não conseguiu associar e consolidar o caráter público desta, e de certa forma, deu continuidade ao cenário de privatização do ensino às pessoas com deficiência; na época, o número de matrículas de pessoas com deficiência era maior nas instituições privadas em relação às públicas, situação que perdurou até 2009.

Nos anos de 1970, no contexto da ditadura civil-militar, é aprovada a Lei nº 5.692/1971, que reformula a organização do ensino então vigente, estabelecendo diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Trata-se de uma legislação de escopo mais restrito, voltada principalmente à reorganização da escolarização básica e à sua articulação com a formação para o trabalho. Em seu artigo 9º, a referida lei prevê o “tratamento especial aos excepcionais”, ao dispor o seguinte:

Art.9º - os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

A previsão do *tratamento especial aos excepcionais*, expressa no artigo 9º da Lei nº 5.692/1971, revela uma concepção de educação especial ainda fortemente marcada por uma perspectiva integrativa e seletiva, típica do período. Embora represente um reconhecimento formal da necessidade de atendimento educacional a esse público, tal dispositivo não explicita a garantia de acesso ao ensino regular em condições de igualdade, deixando margem para práticas segregadas ou paralelas de escolarização.

Nesse sentido, o *tratamento especial* não se traduz necessariamente em inclusão no sistema comum de ensino, mas antes na manutenção de formas diferenciadas e, muitas vezes, separadas de atendimento, coerentes com a lógica educacional tecnicista e com a racionalidade da época, fortemente orientada pela formação de recursos humanos e pela adaptação dos indivíduos às necessidades do desenvolvimento econômico. Assim, a referência aos *excepcionais* evidencia tanto a emergência de uma preocupação institucional com esse público quanto os limites históricos de sua incorporação como sujeitos plenos do direito à educação.

No plano da definição do público-alvo da educação especial, a análise desta lei evidencia outros reducionismos, pois desconsidera as especificidades dos discentes com deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência psicossocial, além de outras condições de aprendizagem. Ao mesmo tempo, inclui como público-alvo da educação especial pessoas com acentuada distorção idade-série, o que não corresponde necessariamente à condição de deficiência. Essa definição ampliada tem resultado em um *inchaço* nas classes especiais, que passam a reunir estudantes que, em tese, deveriam ocupar outros espaços educacionais (Carvalho, 1997). Esse contexto evidencia limites importantes para o avanço da educação

especial como política pública, uma vez que compromete a definição mais precisa de seu público e a delimitação de ações pedagógicas específicas.

Ademais, deixa implícito que a defasagem idade e série é um fenômeno inerente às pessoas com deficiência, como se esse segmento estivesse fadado a estar sempre em situação de atraso por uma questão puramente individual, endógena. Essa percepção contraria as variáveis de um país como o Brasil, marcado por profundas desigualdades, isto é, desconsidera condicionantes e determinantes como pobreza, fome, racismo, capacitismo, violência, dentre outros. Contingências que influenciam diretamente no acesso e permanência de qualquer estudante no contexto escolar ou universitário, independentemente de deficiência

Em todo esse contexto o problema estava sempre localizado no indivíduo, sobretudo, na sua base cognitiva; desse modo, as ações ocorriam ancoradas numa perspectiva que infantilizava as pessoas com deficiência com base em um modelo remediativo. Mendes (2010, p. 103) esclarece que “[...] a estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição”.

Nessa perspectiva não se trabalhava o currículo e as estratégias institucionais necessárias à participação do discente com deficiência na escola, ou seja, a instituição escolar não precisaria realizar qualquer tipo de mudança em sua estrutura, os procedimentos adotados até a década de 90 do século XX se restringia em isolar os indivíduos considerados diferentes ou em serviços focalizados na elaboração de diagnóstico para identificação da deficiência, o que muito contribuiu para a imposição de rótulos de *deficientes*.

Assim, essa educação, além de segregadora, imputava o estigma de incapaz às pessoas com deficiência. Por isso, Mendes (2010, p. 104) pontua que as classes e escolas especiais transformaram o ensino especial num espaço de legitimação da exclusão e discriminação social, “[...] um forte mecanismo de seletividade social na escola pública”.

Kassar (1999) acrescenta sobre a conversão desses discentes considerados *atrasados* em pessoas *deficientes mentais educáveis*, como se o sucesso e o fracasso educacional fossem definidos a partir de supostas potencialidades inatas ou pelo estabelecimento de técnicas especializadas.

Além disso, a LDB de 1971 trouxe outras perspectivas para o atendimento aos estudantes com deficiência, evidenciou maior preocupação com a profissionalização, a fim de que o segmento pudesse ingressar no mundo trabalho, já em consonância com orientações do capitalismo em crise e de redução da atuação do Estado com as demandas sociais. Percebeu-se uma preocupação em alinhar as propostas da educação especial às perspectivas capitalistas.

A LDB de 1971 ampliou o escopo de atuação em relação à LDB de 1961, embora ainda de maneira insuficiente para a construção e consolidação de um sistema educacional amplo e estruturado, capaz de atender às necessidades específicas dos discentes público-alvo da educação especial, evidenciando os limites históricos da institucionalização desse campo no período.

Nesse contexto, Mazzotta (2011) ressalta ainda sobre a importância da criação do Grupo Tarefa de Educação Especial para a criação no MEC do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (Decreto nº 7.425, de 3 de julho de 1973) o qual seria responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.

Com a criação do referido Centro, as Campanhas Nacional de Educação de Cegos e de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas, sendo o estoque financeiro e patrimonial dessas Campanhas revestidas para a CENESP, além dos acréscimos do IBC e INES.

O objetivo do CENESP era “[...] promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (Mazzotta, 2011, p. 58). Constituiu-se como primeiro órgão do governo federal responsável pela definição da política de educação especial.

Entre as competências da CENESP destacam-se:

[...] planejar o desenvolvimento da educação especial; promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais; estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículo, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamentos e avaliação de desempenho de educando excepcional, prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública federal, estadual, municipal e a entidades particulares, na área da educação especial (Brasil, 1973).

O CENESP previa em seu regimento o planejamento, coordenação e promoção do desenvolvimento da educação especial no período da pré-escola até o nível superior para todas as deficiências. Convém ressaltar que nesse período ainda não se observa qualquer registro/estudo referente à participação da pessoa com deficiência na educação superior; as experiências relatadas estão sempre vinculadas à educação básica até aquele momento (Mazzotta, 2011).

Mendes (2010) acrescenta que os historiadores consideram os anos de 1970 como de *institucionalização da educação especial* em razão do aumento da quantidade de textos legislativo, de associações, dos estabelecimentos, do financiamento, além da participação das instituições públicas em todo o processo.

Em 1986 o CENESP transforma-se em Secretaria de Educação Especial (Seesp), tendo o MEC como órgão central de direção superior, o qual manteve basicamente as

competências e a estrutura do CENESP na Seesp. Cria-se também a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Mendes (2010) destaca que nesse período é instituído um comitê nacional para delinear uma política de ação conjunta com o objetivo de aperfeiçoar a educação especial e a integrar as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotados na sociedade.

Em março de 1990, em virtude da reestruturação do MEC, a SEESP é extinta e a educação especial fica sob a responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), cria-se dentro da SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), o qual possuía competências específicas referente a educação especial (Mazzotta, 2011).

O Decreto nº 99.678, de novembro de 1990 estabelece, em matéria de educação especial, as seguintes competências da SENEB:

[...] propor ao Ministro de Estado a política e as diretrizes para o desenvolvimento da educação básica e da educação especial; prestar cooperação técnica e apoio financeiro aos Sistemas de Ensino na área da educação básica e da educação especial; sugerir a política de formação e valorização do magistério para a educação especial; produzir e divulgar documentação técnica e pedagógica relacionada com a educação básica e a educação especial; elaborar propostas de dispositivos legais relativos à educação básica e à educação especial (Brasil, 1990, art 7º).

A análise deste período e do conjunto de ações e normativas formuladas demonstra que a educação superior em nenhum momento é considerada. Quanto ao DESE, o mesmo Decreto apresenta as seguintes competências relacionadas a educação especial:

[...] subsidiar a formulação de políticas, diretrizes, estratégias e critérios para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial e apoiar as ações necessárias à sua definição, implementação e avaliação; viabilizar a assistência técnica e propor critérios para a assistência financeira aos Sistemas de Ensino; propor e apoiar a articulação, com organismos governamentais e não-governamentais, nacionais e estrangeiros, bem assim com organismos internacionais, objetivando fortalecer a cooperação e o intercâmbio que contribuam para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial; contribuir para o aperfeiçoamento dos dispositivos legais relativos ao ensino supletivo e à educação especial, promovendo ações que conduzam à sua observância. (Brasil, 1990, art 8º).

Em 1992, a Seesp reaparece após a reorganização dos Ministérios em virtude do *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. No tocante a essas constantes mudanças do órgão de coordenação geral da educação especial, Mazzotta (2011, p. 66) esclarece que:

Quanto à posição do órgão específico de educação especial na estrutura administrativa do MEC, fica patenteada uma oscilação muito importante, no breve espaço de dois anos (1990-1992). Tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico.

O referido autor esclarece que apesar das constantes mudanças nos nomes e nos estatutos (CENESP – Seesp e SEESP), este órgão até os anos de 1990 se caracterizou pela forte centralização do poder de decisão e execução; por atuações de cunho mais terapêutico e

assistencial em detrimento do aspecto educacional, fortalecendo um atendimento segregado por instituições especializadas particulares.

Mendes (2010) ressalta acerca da predominância até meados dos anos de 1990 do caráter muito mais assistencialista do que propriamente educacional, fato reforçado, sobretudo pela presença da Legião Brasileira de Assistência (LBA) no financiamento das instituições filantrópicas privadas, aspecto que trouxe impactos na área da educação, pois era a LBA que definia quem deveria ou não ser atendido e como este atendimento deveria ser realizado.

Portanto, a LBA detinha maior poder decisório no estabelecimento da política de educação especial do que o próprio MEC. Essa situação perdurou até 1995, quando a LBA foi extinta, já no contexto de contrarreforma do Estado brasileiro (Mendes, 2010), o que implicou reconfigurações importantes na gestão das políticas sociais no país.

Os dados aqui expostos e analisados evidenciam que a ínfima atuação do Estado no campo da educação especial contribuiu para que a sociedade civil, por meio de instituições filantrópicas, assumisse majoritariamente essa responsabilidade. Nesse contexto, Mendes (2010) aponta que os estudantes com deficiência dispunham basicamente de duas possibilidades de inserção educacional: a escola especial filantrópica, que não promovia escolarização efetiva, ou a classe especial nas escolas públicas, que funcionava predominantemente como um instrumento de exclusão.

Ainda de acordo com Mendes (2010, p. 104), as classes e escolas especiais funcionavam:

[...] essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

Cumprir dizer que esse movimento crítico não surge de forma isolada ou espontânea, mas decorre do cenário de crise mundial, particularmente do contexto dos anos 1970, no qual se desenvolveram críticas ao modelo de educação especial então predominante, fortemente marcado pela institucionalização das pessoas com deficiência e pelos elevados custos de manutenção dessas instituições para o poder público. Tais instituições passaram a ser amplamente questionadas e classificadas como segregadoras.

Nesse contexto de críticas e questionamentos ao modelo vigente da educação especial, emerge o discurso da educação inclusiva. Assim, os organismos multilaterais passam a incorporar a perspectiva da *educação para todos* e da educação inclusiva em suas diretrizes.

No Brasil, esse discurso é fortalecido a partir dos anos 1990, no contexto da consolidação do neoliberalismo, marcado pela crise econômica e pela crítica aos elevados custos dos programas e serviços especializados de atendimento às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a educação especial também passa a integrar o processo de *reforma* do aparelho do Estado, em um contexto favorecido pela simbiose entre o público e o privado presente nos processos históricos de organização e gestão da educação especial no Brasil desde sua gênese. Trata-se de relações tão profundas que, no cotidiano social, frequentemente se observa a dificuldade de distinção entre o público e o privado, o que contribui para a naturalização e a confusão entre essas esferas.

De acordo com Kassar (2001) as instituições privadas se confundem com as instituições públicas pela gratuidade dos serviços oferecidos e terão lugar cativo, isto é, uma posição social afiançada, no discurso oficial do Estado a ponto de a história da educação especial antecipar o processo de publicização proposto pela contrarreforma do Estado nos anos de 1990.

As instituições “privadas”, principalmente no setor de atendimento especializado a pessoas com deficiência, vão se apresentar durante toda a história da educação especial como extremamente fortes, com lugar garantido no discurso oficial, chegando a confundir-se com o próprio atendimento “público” aos olhos da população pela “gratuidade” de alguns serviços (Kassar, 2001, p. 29).

Em perspectiva semelhante, Garcia (2011, p. 3) esclarece que a contrarreforma do Estado brasileiro “[...] favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a educação especial, qual seja: a relação público/privado na execução do atendimento educacional”.

É necessário destacar que o contexto político e educacional brasileiro no início da década de 1990 foi marcado por antagonismos e por lutas sociais que evidenciam projetos em disputa. De um lado, observavam-se mobilizações decorrentes dos direitos sociais conquistados a partir da Constituição Federal de 1988, a qual enfatiza a necessidade de universalização do acesso à educação. De outro, tem-se a ofensiva neoliberal, que propõe reformas no sistema educacional e se fundamenta na privatização, na terceirização, na flexibilização das relações de trabalho e na redução da atuação do Estado nas políticas sociais.

No que se refere à política de educação especial nesse período, Mendes (2010) destaca avanços no plano normativo e no reconhecimento das necessidades educacionais específicas. Contudo, tais avanços não foram suficientes para retirar a educação especial brasileira do campo das políticas assistencialistas, embora tenham contribuído para sua maior aproximação com a perspectiva de política educacional.

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco fundamental nesse processo, ao mesmo tempo em que expressa um descompasso em relação à dinâmica internacional de retração das políticas de proteção social. Tal cenário evidencia a correlação de forças entre projetos societários distintos, bem como a atuação de movimentos sociais, especialmente de pessoas com deficiência, familiares e profissionais da educação, na luta pelo reconhecimento de direitos.

Nesse contexto, a educação passa a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado, devendo ser assegurada mediante a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, a progressiva universalização do ensino médio e o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 reforça ainda o dever compartilhado entre família, sociedade e Estado na garantia dos direitos fundamentais de crianças, adolescentes e jovens, assegurando sua proteção contra toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

No parágrafo II do inciso 1º do referido artigo, tem-se a:

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (Brasil, 1988).

Em direção semelhante caminha a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por sua vez reconhece pela primeira vez a educação especial como modalidade de educação escolar, cuja oferta deve ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino, tendo como público-alvo pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, devendo iniciar desde a educação infantil e se estender ao longo da vida, de modo transversal.

O artigo 58, parágrafo 2º desta Lei prevê a oferta de serviços de apoio especializado no âmbito da própria escola regular com o objetivo de atender as especificidades dos discentes supramencionados. Diferentemente das Leis anteriores, a referida LDB demarca com mais precisão sobre o público da política.

No entanto, cabe destacar que este artigo, em seu parágrafo 2º retoma, com outras palavras, a LDB de 1961 quanto ao *dentro do possível*, visto que ressalta que o “[...] atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que,

em função das condições específicas dos alunos, não foi possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”, já na lógica da educação inclusiva (Brasil, 1996).

Contudo, há algumas particularidades. Na LDB de 1961, a regra era a escola e a classe especial, sendo o encaminhamento para o ensino regular realizado apenas quando possível. Já na LDB de 1996, a regra passa a ser a escola comum, enquanto a educação especial assume caráter complementar, constituindo-se a escola especial como exceção. Quanto a esse aspecto, Carvalho (1997) discute os riscos de se reduzir tais mudanças a uma questão de subjetividade interpretativa, o que demanda vigilância constante da sociedade e dos movimentos sociais para evitar retrocessos.

Destaca-se ainda que o referido parágrafo realiza uma análise unilateral das condições específicas dos discentes, desconsiderando variáveis que interferem diretamente no processo educativo e que estão relacionadas à própria estrutura do sistema educacional, tais como: espaço físico acessível, qualificação dos professores e projeto político-pedagógico, entre outros (Carvalho, 1997).

Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 59 da LDB nº 9.394/1996 devem ser responsáveis por assegurar:

[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

O artigo 59 da LDB nº 9.394/1996 expressa uma ampliação das responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência, ao prever a oferta de currículos, métodos, recursos e organização específicos, bem como a formação de professores especializados e a implementação do atendimento educacional especializado. Também contempla dispositivos como a terminalidade específica, a aceleração de estudos e a articulação com ações voltadas à educação para o trabalho.

Embora represente um avanço no plano normativo da política educacional, tal dispositivo pode ser compreendido como orientado predominantemente por uma lógica de adaptação das condições individuais dos estudantes ao funcionamento do sistema escolar, uma vez que não explicita transformações estruturais mais amplas nas bases de produção das

desigualdades educacionais. Trata-se, portanto, de uma leitura possível do texto legal, que evidencia seus limites quando analisado à luz de uma perspectiva crítica das políticas educacionais.

Nesse sentido, a ampliação de direitos ocorre no interior de um contexto marcado pela contrarreforma do Estado e pela reconfiguração das políticas sociais nos anos 1990, no qual a inclusão tende a operar também como estratégia de gestão da diversidade e de racionalização das demandas do sistema educacional.

Registra-se ainda o artigo 60 da então LDB que pontua sobre o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, afirma que os critérios de caracterização dessas instituições serão definidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino. O parágrafo único do mesmo artigo destaca que a preferência na ampliação do atendimento será da rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas nesse artigo.

Nesse contexto, destaca-se também o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Básica instituída por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 02, de 11 de setembro de 2001 e passa a normatizar os artigos sobre educação especial presente na LDB nº 9.394/1996.

O Documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ganhou importância por normatizar para a legislação nacional as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicos no campo da educação especial (Garcia, 2011, p. 2).

A referida resolução não faz referência ao atendimento *preferencial* na rede regular, não porque considera uma direção única no processo de educação de pessoas com deficiência, mas porque avalia a partir da intensidade (Garcia, 2011). Em seus artigos 9 e 10 da Resolução define que em caráter *extraordinário* as pessoas com deficiência podem ser atendidas em escolas ou classes especiais, a depender das necessidades educacionais específicas, o que reatualiza ou conserva “[...] a histórica lógica dual integrado/segregado” (Garcia, 2011, p. 2).

A citada Resolução define ainda que os alunos com *necessidades especiais* são os que, independentemente de questões orgânicas, possuem dificuldades de aprendizagem, o que segundo Garcia (2011, p. 2-3) e os próprios documentos legais anteriores, abre “[...] o foco de atenção para um número e uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da educação especial no Brasil”. Observa-se que ao longo da história da educação especial a dificuldade de delimitação do público-alvo é uma questão constante.

Esse debate se alastrou, conforme a referida autora, até 2008 quando da publicização do Documento (sem caráter normativo) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual tem a pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação como o público que apresenta as *necessidades educacionais especiais*.

A educação inclusiva, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), representa um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que congrega igualdade e diferença como valores indissociáveis. Nessa perspectiva, ancora-se em uma noção de equidade formal ao reconhecer os condicionantes históricos da produção da exclusão, tanto no interior quanto no exterior das instituições escolares e universitárias.

Nesse sentido, a noção de inclusão pode ser compreendida como um princípio que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso e a participação no sistema educacional, não tensiona de modo substantivo condições materiais que produzem a desigualdade educacional. Essa configuração expressa os limites de uma política que se realiza no interior das contradições do capitalismo contemporâneo, no qual a ampliação de direitos convive com processos de reestruturação produtiva e de racionalização das políticas sociais.

A então Política Nacional define como seu objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo supramencionado nas escolas regulares, direcionando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. O propósito é assegurar:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Desse modo, a então Política Especial Inclusiva passa a ser conduzida, principalmente, a partir de três grandes programas, dois que contemplam a educação básica (Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade) e um que atende a educação superior (Programa Incluir: acessibilidade na educação superior).

Todos os programas inicialmente funcionaram pela via de editais (Garcia, 2011, 2013, 2017). A gestão por editais abre poucas possibilidades para um diálogo genuíno com as realidades de cada contexto institucional, condiciona os participantes a se enquadrarem a uma

perspectiva política e certamente compromete qualquer perspectiva de universalização de atendimento. Garcia (2011, p. 7) esclarece que “A gestão por editais apresenta proposições políticas já definidas para o setor, gerando uma adesão ao modelo inserido no projeto de âmbito nacional”.

Ainda de acordo com Garcia (2011, 2013), uma gestão regulada por editais possui características que limitam os processos democráticos oriundos, sobretudo do amplo debate político com as diversas representações da sociedade. Além disso, suscita uma dinâmica de concorrência tanto entre as redes de ensino quanto as unidades escolares dentro de uma mesma rede.

A referida autora alerta que:

[...] o que estamos presenciando é uma gestão regulada por editais, por meio dos quais o poder central define a política, a execução, os recursos e sua distribuição, as metas, os objetivos e as unidades executoras, quer sejam redes estaduais e/ou municipais de educação, escolas ou universidades, submetem-se ao crivo central para desenvolver ou não projetos pouco compartilhados na sua concepção. Tal possibilidade implica, muitas vezes, em fontes indispensáveis de liberação de recursos para as chamadas unidades executoras. (Garcia, 2011, p. 9-10).

Esses aspectos, segundo a autora, são típicos de uma gestão de caráter gerencial, que prioriza a relação custo-benefício e o princípio do *fazer mais com menos*, com foco na racionalização dos processos e das atividades. Nessa perspectiva, muitas vezes se negligencia a educação em seu sentido mais amplo, o que compromete sua finalidade social, tão necessária à formação humana. Trata-se de uma lógica hierarquizada de gestão, na qual as instâncias superiores definem diretrizes e prioridades, os editais condicionam sua execução e a gestão local assume predominantemente o papel de implementação das políticas.

Para Garcia (2017), a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva normatizou diferentes projetos, com diversos tipos de direcionamentos, a fim de atender os discentes da educação especial em suas particularidades. Para compreender o fenômeno educacional a partir da dimensão da totalidade das relações sociais capitalistas, é indispensável considerar a contradição inerente ao fenômeno social. Nesse sentido, torna-se necessário indagar se essa pluralidade de atendimentos também não estaria contribuindo para a legitimação da desigualdade de objetivos e resultados educacionais.

A citada autora aponta que, para as pessoas com deficiência, direciona-se uma proposta educacional de caráter mais flexível, com menor amplitude de inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, enquanto, para os demais discentes, observa-se uma formação mais intelectualizada, associada a um projeto educacional que, no plano discursivo, se vincula à ideia de emancipação e transformação social.

Convém destacar que, a partir de 2003, ocorrem mudanças na organização dos serviços de educação especial, com a implantação das salas de recursos multifuncionais na educação básica. Já em 2005, com a implementação do Programa Incluir, observa-se a ampliação da compreensão da educação superior como campo de acesso e permanência das pessoas com deficiência.

Trata-se de um avanço sem precedentes na história da relação entre as pessoas com deficiência e a educação, uma vez que, ao longo do processo de constituição da educação especial no Brasil, a possibilidade de acesso desse segmento à educação superior sequer era considerada, sendo as legislações historicamente marcadas por limites estruturais à sua participação nesse nível de ensino.

Nesse contexto, a implementação de programas voltados à permanência, inseridos no âmbito das políticas de ações afirmativas, representou um marco no reconhecimento formal da educação superior como direito das pessoas com deficiência, ainda que esse processo deva ser compreendido no interior das contradições das políticas educacionais contemporâneas.

Convém enfatizar ainda que, com a referida Política, o atendimento educacional especializado passa a se estruturar a partir de um padrão relativamente unificado, que consiste na inclusão de pessoas com deficiência nas salas regulares, acompanhadas em contraturno pelas salas de recursos multifuncionais.

Apreendemos esse documento como uma estratégia política de produzir um novo consenso articulado, no plano específico, em torno de ideias como o direito à educação dos estudantes da educação especial, a escola regular e o atendimento educacional especializado como forma de atender ao direito à educação, a necessidade de reconhecer a diversidade e as diferenças humanas, a importância dos recursos de acessibilidade (Garcia, 2017, p. 45).

Esse direcionamento tende a transmitir a imagem de que a estrutura social vigente e os processos educacionais dela decorrentes são satisfatórios e suficientes, cabendo ao público-alvo apenas sua inserção na dinâmica escolar por meio da eliminação de barreiras, da promoção da aprendizagem e da participação, de forma predominantemente pragmática.

Para Garcia (2017), essa é mais uma estratégia político-ideológica de captura da subjetividade, que impede os sujeitos de analisarem criticamente os processos sociais e os limita à resolução de problemas do cotidiano. Trata-se, portanto, de uma lógica que se prende ao imediatismo e inviabiliza o tratamento das questões em sua dimensão coletiva e em sua raiz socioeconômica.

Destaca-se ainda que, em 2008, na lógica do modelo único, estruturado principalmente pela via do atendimento educacional especializado, as funções da educação especial passaram a ser apenas complementares ou suplementares ao ensino regular, sendo

suprimido o caráter substitutivo.

Essa reconfiguração indica uma mudança importante no plano normativo da política, ao deslocar a educação especial de uma função substitutiva para uma atuação de caráter complementar ao ensino comum. No entanto, tal redefinição não implica necessariamente a superação das lógicas históricas de segmentação do atendimento, mas antes sua reorganização no interior da escola regular, por meio de dispositivos como o AEE.

Nesse sentido, a centralidade atribuída ao atendimento educacional especializado pode ser compreendida como parte de um processo de racionalização da política educacional, no qual a inclusão se estrutura mais como estratégia de gestão da diversidade do que como transformação das condições materiais de escolarização. Assim, ainda que se amplie o acesso e se redefinam funções institucionais, permanecem desafios relacionados à efetivação de uma educação que não se restrinja à adaptação dos sujeitos ao sistema escolar.

Quanto ao aspecto substitutivo, o qual é atrelado ao tipo de educação segregada (por substituir a educação regular pela especial), este deixa de encontrar solo fértil no contexto das mudanças contemporâneas, pelo menos a nível do discurso. Garcia (2017) ressalta que houve a sua eliminação muito mais do ponto de vista do discurso a fim de atender ao chamado do politicamente correto do que do ponto de vista prático.

Para a autora o que ocorreu foi uma mera articulação com vista à realização da matrícula compulsória na escola regular com frequência na classe comum. A bandeira ideológica da inclusão como capaz de remediar ou resolver os obstáculos da educação dos discentes público-alvo da educação especial. Desse modo, “[...] a bandeira da educação inclusiva na educação especial tomou a forma de oposição à educação segregada” (Garcia, 2017, p. 51).

Convém ressaltar que o movimento pela educação inclusiva tem como marcos históricos mundiais a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizado em Jontiem, na Tailândia promovida em 1990 pelo BM, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Dessa experiência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário.

Posteriormente, em 1994, foi realizada na Espanha, pela UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que aprovou a Declaração de Salamanca, referência mundial para a filosofia da educação inclusiva, também incorporada pelo Estado brasileiro. A principal referência internacional do país para a implementação da educação inclusiva são os Estados Unidos.

Esse fato possibilita problematizar os sentidos e significados entre educação inclusiva e inclusão total, enquanto fenômenos importados para o Brasil. Para Mendes (2006), a inclusão total diz respeito à inclusão irrestrita de todas as pessoas com deficiência num ambiente comum a todos, independentemente das limitações apresentadas, por isso é considerada pela autora como uma forma mais radical, visto que não aceita exceções. Para esse tipo de inclusão o importante é possibilitar participação e desenvolvimento social, não há preocupação e compromisso com a aprendizagem acadêmica.

A proposta surge em atenção às pessoas que apresentavam deficiências consideradas mais graves e que foram, pela perspectiva da integração, impedidas de participar dos espaços comuns na educação. Os inclusionistas totais acreditavam que “[...] as escolas são mais importantes pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização” (Mendes, 2006, p. 394).

Em contraposição à inclusão total, tem-se a educação inclusiva que defende a participação das pessoas com deficiência na sala regular de ensino, porém assegura a possibilidade de o ensino ocorrer em outros ambientes dentro da escola ou na comunidade, dependendo das necessidades do estudante. Há uma preocupação com a aprendizagem dos estudantes com deficiência, o foco não é apenas a socialização, como defendido pela inclusão total (Mendes, 2006).

Os inclusionistas defendiam que: “[...] a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seriam improváveis derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum” (Mendes, 2006, p. 394).

Ainda conforme Mendes (2006), os tensionamentos decorrentes dessas visões dicotômicas da educação de pessoas com deficiência, geram conflitos ainda na atualidade. Quanto às críticas à ideia de inclusão total, a autora pontua sobre a satisfação que muitos pais, educandos, professores e especialistas têm sobre os serviços baseado em um *continuum*, isto é, que concilia o acesso à classe comum, seguido da manutenção do contínuo de serviços especializados; considera ainda que a classe comum pode ser bastante segregadora e promotora de sofrimento para pessoas com deficiências consideradas mais severas e que para esses casos um ambiente mais controlado, protegido e estruturado pode ser a melhor opção; evidencia ainda o direito de escolha das pessoas com deficiência e da família na modalidade de educação que desejam receber, o que não é possível na ideia de inclusão total, ademais ressalta que é

necessário considerar, a despeito das críticas, de que existem experiências em classes e escolas especiais com resultados eficazes.

Diante disso, fica latente que a crítica da autora não está na simples oferta de classes ou escolas especiais, mas pelo fato de elas terem se tornado hegemônicas e em muitos casos a única alternativa para todas as pessoas com deficiência, indefinidamente, o que só fortalece a segregação e o capacitismo. A autora aqui referenciada também reforça que a educação especial deveria ser a colaboradora da educação comum, não sua substituta. No que se refere à realidade brasileira, Mendes (2006, p. 397) destaca que:

O modelo que previa uma opção preferencial pela inserção na classe comum com a manutenção do contínuo de serviços nunca chegou a ser implementado na “integração escolar” à moda brasileira, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais, notadamente as privadas e filantrópicas.

Nesse direcionamento a autora adverte, assim como Garcia (2017), que no Brasil a Seesp tem tentado aplicar uma concepção única de política de inclusão, a qual se resume muito mais ao local, do que propriamente à qualidade da educação, desconsiderando a opinião pública. Há, na visão da autora, uma intenção que é antes de tudo econômica.

E assim Mendes (2006, 400) alerta que:

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Ao discorrer sobre o interesse econômico e a hegemonia capitalista, Mendes (2006), assim como Garcia (2013) e Kassar (2001), ressaltam que a ideologia da normalização e a integração social apareceram no contexto de emergência da crise do petróleo nos anos de 1970, e a perspectiva de inclusão social no final dos anos de 1980, em face dos níveis elevados de deterioração da vida humana, desigualdade, pobreza, etc. Os dois movimentos (integração e inclusão) contribuíram para o fechamento de instituições e redução de gastos do Estado, além de lucratividade ao capital.

Sendo assim, Mendes (2006) adverte sobre as contradições acentuadas do movimento da inclusão total; ademais, percebe esse movimento como bastante controverso, compreendendo-o como uma resposta simplista demais para uma dinâmica bastante complexa, que é a educação. Destaca que se trata de uma questão muito mais de retórica, destituída de evidências científicas.

Desse modo, podemos dizer que essas mudanças pouco alteraram as estruturas que historicamente deram base para a educação das pessoas com deficiência no Brasil, contudo exerceram um importante papel na demarcação dos debates sobre deficiência e educação, realizaram leis e regulamentos que deram mais visibilidade à temática.

Urge lembrar que o processo de construção da educação especial se desenvolveu no Brasil por meio de experiências descontínuas e fragmentadas de serviços de atendimento à pessoa com deficiência, com predomínio das instituições privado-assistenciais, marcada por intervenções clínico-terapêuticas e com forte influência europeia e norte americana, sem compromisso, inicialmente com a escolarização (Kassar, 1999, 2001; Mazzotta, 2011; Mendes, 2006, 2010).

Sendo assim, todo o percurso da política de inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil reflete a escolha de um projeto de sociedade vinculado aos interesses do capitalismo e de esvaziamento da educação para a formação de uma humanidade livre de preconceitos, discriminações e acima de tudo emancipada, sustentada na equidade, democracia e justiça social.

Em uma sociedade com tais características, a educação especial é vista como incômodo, pois traz para dentro da escola os indesejáveis, os que colocam em xeque o currículo enrijecido, o projeto político pedagógico homogeneizador, a forma como a educação foi historicamente projetada, na lógica da repetição e normalização.

Ainda há um longo caminho a percorrer para o reconhecimento da educação especial como política pública legítima, com a consolidação de seu espaço na gestão estatal, bem como com a garantia de recursos e investimentos suficientes para o atendimento das necessidades reais dos educandos em sua dimensão integral.

Entretanto, esse processo não pode ser compreendido apenas em termos de limites institucionais, mas também a partir das lutas sociais que vêm sendo construídas historicamente no campo da deficiência, as quais tensionam, reconfiguram e ampliam os sentidos da própria política educacional. Nesse movimento, a educação especial se constitui como um campo atravessado por disputas, no qual avanços legais e institucionais coexistem com a atuação de sujeitos coletivos que reivindicam direitos, reconhecimento e participação social.

Assim, ao mesmo tempo em que se evidenciam contradições e desafios na efetivação de uma educação plenamente inclusiva, abre-se também um horizonte histórico de lutas anticapacitistas, protagonizadas pelas próprias pessoas com deficiência e seus movimentos sociais, que vêm assumindo papel central na formulação de novas práticas, discursos e projetos de sociedade.

3 QUESTÃO SOCIAL E A LUTA ANTICAPACITISTA NO BRASIL: o protagonismo das pessoas com deficiência

Esta seção examina a participação das pessoas com deficiência na sociedade sob uma perspectiva histórico-social, evidenciando uma realidade em constante movimento, que se estende desde formas extremas de exclusão — como a negação do direito à vida — até o reconhecimento da pessoa com deficiência como ser humano e sujeito de direitos, cuja proteção e garantia devem ser asseguradas por políticas públicas. Nesse percurso, destaca-se a emergência do movimento político das pessoas com deficiência, cuja atuação contribuiu para o questionamento do capacitismo e para a difusão do modelo social da deficiência.

Na tentativa de apreender criticamente esses processos, analisa-se, inicialmente, a concepção de questão social, suas origens, sentidos e significados, sobretudo do ponto de vista das classes sociais e da disputa entre projetos societários, uma vez que a apreensão das dimensões mediatas da questão social possibilita compreender os conflitos entre capital e trabalho.

Em seguida, discutem-se as categorias deficiência, modelo social e capacitismo no Brasil, considerando o processo histórico de afirmação da deficiência como questão de ordem privada, isto é, como tragédia pessoal, explicada inicialmente pelo misticismo e pela metafísica e, posteriormente, pelo saber médico, que associou a deficiência à doença por não corresponder a uma norma social arbitrariamente construída. Nesse contexto, as determinações sociais da deficiência tendem a ser invisibilizadas ou secundarizadas.

Aborda-se também a constituição da deficiência como categoria política no contexto da sociedade capitalista, perspectiva que pressupõe o reconhecimento das demandas desse segmento como questão de direitos humanos, justiça social e políticas públicas, o que envolve, necessariamente, a luta anticapacitista.

Examina-se, ainda, a trajetória do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil e sua contribuição para a conquista de direitos e para a ampliação da participação social desse segmento. Por fim, discute-se o anticapacitismo como perspectiva crítica voltada ao enfrentamento das desigualdades produzidas pelas normas corporais e produtivas que estruturam a sociabilidade capitalista.

Para desenvolver essa discussão, a presente seção organiza-se em cinco subseções: Questão Social no Capitalismo: aspectos histórico-conceituais; Questão Social e Deficiência: um histórico de invisibilidade e luta por reconhecimento; Modelo Social da Deficiência: um projeto ainda em construção; Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil: pelo

direito de existir e participar da vida social; e Deficiência e Anticapacitismo: um corpo e uma forma de ser e existir fora da ordem capitalista.

3.1 Questão social no capitalismo: aspectos histórico-conceituais

Ao analisar a condição das pessoas com deficiência na sociedade a partir de uma perspectiva de totalidade, é possível apreender uma realidade dinâmica, complexa e contraditória, marcada por múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais. As condições concretas de vida desse segmento variam significativamente em função do acesso à renda, à educação, à saúde, à cultura, ao trabalho e às redes de apoio social, produzindo trajetórias marcadas por oportunidades desiguais. Enquanto algumas pessoas conseguem acessar recursos que viabilizam sua participação social, outras vivenciam condições de privação material e social, caracterizadas por barreiras cotidianas.

Não obstante essa diversidade de experiências, há um elemento comum que atravessa a história das pessoas com deficiência: a luta pelo reconhecimento de sua condição humana e de seus direitos. Compreender esse processo exige situá-lo no âmbito das contradições que estruturam a sociedade capitalista e das múltiplas expressões da questão social que dela decorrem.

Esse processo de reconhecimento, contudo, não ocorreu de forma linear nem imediata. A constituição das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos resultou de um longo percurso histórico de lutas e reivindicações coletivas, por meio do qual suas demandas passaram a adquirir visibilidade pública e reconhecimento político.

Nesse contexto, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como questão privada ou individual e passa a ser também problematizada como expressão das desigualdades sociais, demandando respostas por meio das políticas públicas. Entretanto, tal reconhecimento não significou a plena garantia de direitos. Ao contrário, permanecem presentes as contradições próprias da sociabilidade capitalista, nas quais coexistem processos de ampliação formal da cidadania e práticas persistentes de exclusão, discriminação e negação de direitos.

Na tentativa de apreender o processo de reconhecimento da deficiência como categoria política, isto é, a dialética presente nesse movimento histórico, concebido como uma totalidade permeada por contradições que incidem diretamente sobre a condição das pessoas com deficiência, busca-se, inicialmente, analisar a questão social em suas origens, sentidos e significados. Tal análise privilegia a perspectiva das classes sociais e a disputa em torno de

projetos societários, uma vez que a apreensão das dimensões mediatas da questão social permite evidenciar os conflitos inerentes à relação entre capital e trabalho que caracteriza a sociedade capitalista.

De acordo com Netto (2011a), a emergência da questão social vincula-se aos efeitos das primeiras experiências alicerçadas na forma de produção social baseada na industrialização: a pauperização absoluta da classe trabalhadora, ocorrida na Europa Ocidental, especificamente na Inglaterra do século XVIII. Portanto, trata-se de um produto histórico da reprodução ampliada do capital, expressa as transformações econômicas, sociais e políticas advindas com a Revolução Industrial, que teve seu apogeu no século XIX no contexto de supressão do modo de produção feudal.

É importante ressaltar que a questão social não é sinônimo imediato do pauperismo, mas relaciona-se com aspectos sociopolíticos, especificamente a não aceitação pacífica das condições de miserabilidade impostas pela classe burguesa à classe trabalhadora. Esta última incorreu em protestos, mobilizações, resistências e foi essa conduta revolucionária, a qual coloca em risco a ordem burguesa, que contribuiu para o reconhecimento da questão social.

Cabe informar que a discussão e análise da *Questão Social* se faz indissociável das configurações assumidas pelo trabalho, haja vista que ela é parte constitutiva das relações sociais capitalistas se constituindo a expressão ampliada das desigualdades sociais. Pois, como afirmam, Iamamoto (2001) e Netto (2011a) a *Questão Social* não existe materialmente, ou seja, ela só se materializa através de suas expressões. Nesse sentido, ela tem seu núcleo essencialmente fundado pela *Lei Geral da Acumulação Capitalista*, a sua gênese é explicada pelo processo de acumulação ou reprodução ampliada do capital.

Desse modo, a questão social configura-se como um componente político, envolve a luta de classes. Nesse sentido, faz-se pertinente trazer a perspectiva conceitual de Cerqueira Filho (1982, p. 21):

Por 'questão social', no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim a 'questão social' está fundamentalmente vinculada ao conflito entre capital e trabalho

Tratava-se, segundo Netto (2011a, p. 153), de um fenômeno novo, não no sentido de que anteriormente não tivesse desigualdade, pobreza e a separação entre ricos e pobres, mas era “[...] radicalmente nova a dinâmica da pobreza que então se generalizava” no contexto do sistema capitalista sob a dominação da classe burguesa.

Essa dinâmica se expressa, sobretudo, no crescimento da pobreza na mesma proporção em que aumentava a capacidade do capital em produzir riquezas, isto é, na base da

questão social podemos encontrar a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, o que não ocorria nos modos de produção anteriores, o desenvolvimento das forças produtivas materiais e sociais não era tão significativo, a pobreza associava-se a essa incapacidade produtiva, diferente do que ocorria no modo de produção capitalista.

Essa constatação revela o antagonismo entre capital e trabalho que Marx (2013a, p. 1428-1429) já demonstrava na *Lei geral da acumulação capitalista* ao afirmar que:

[...] Dia após dia, torna-se mais claro, portanto, que as relações de produção em que a burguesia se move não têm um caráter unitário, simples, mas dúplice; que nas mesmas relações em que se produz a riqueza também se produz a miséria; que nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas há também uma força produtiva de repressão; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, isto é, a riqueza da classe burguesa, sob a condição do aniquilamento contínuo da riqueza dos membros integrantes dessa classe e da produção de um proletariado cada vez maior.

Há, portanto, uma relação direta entre o processo de acumulação do capital e a gênese da questão social, conforme afirma Santos (2012) ancorada nos estudos de Marx, o qual discorre sobre o modo de produção capitalista e a relação entre capital constante, representado pelos meios de produção, matéria prima, maquinários, tecnologia, etc., e o capital variável, que corresponde à força de trabalho. Assim, com o desenvolvimento das forças produtivas, amplia-se o capital constante e reduz-se a necessidade de capital variável, sobretudo decorrente dos processos de intensificação/exploração do trabalho engendrados pela acumulação capitalista.

Por um lado, o capital adicional formado no decorrer da acumulação atrai, proporcionalmente a seu volume, cada vez menos trabalhadores. Por outro lado, o velho capital, reproduzido periodicamente numa nova composição, repele cada vez mais trabalhadores que ele anteriormente ocupava. (Marx, 2013a, p. 855).

A passagem de Marx evidencia que a acumulação capitalista não se traduz, necessariamente, em melhores condições de vida para a classe trabalhadora. Ao contrário, o próprio desenvolvimento das forças produtivas, impulsionado pela busca incessante da valorização do capital, produz uma população trabalhadora excedente. Nesse sentido, a questão social não decorre da escassez de riquezas, mas das formas historicamente determinadas de sua produção e apropriação na sociedade capitalista.

Todavia, conforme adverte Santos (2012), não é o advento da tecnologia ou o progresso técnico, em si mesmos, que produzem automaticamente uma população trabalhadora excedente ou desempregada. Sob outras relações sociais de produção, o desenvolvimento tecnológico poderia contribuir para a redução da jornada de trabalho e para a ampliação das condições de bem-estar da população.

Para a autora, o que torna o desenvolvimento dos meios de produção determinante do desemprego é a subordinação das respostas às necessidades humanas ao processo de

valorização do capital, a obtenção de mais valia. Então, o investimento no capital constante serve como mecanismo para mais exploração dos trabalhadores, não implica em redução da jornada de trabalho, por exemplo, de modo que os trabalhadores possam usufruir de outras dimensões da vida, mas em ampliação do tempo de dedicação/exploração do trabalhador na mesma medida em que cresce o exército industrial de reserva.

Em face do exposto, constitui de grande relevância, além da consciência política, compreender teoricamente os determinantes da questão social, o que implica analisar criticamente o processo de produção do capital. Ressalta-se, e isso é comum entre os autores supramencionados, que os diferentes estágios do capitalismo produzem diferentes manifestações da questão social.

Tal constatação não significa afirmar a existência de uma nova questão social na contemporaneidade. Apesar das profundas transformações societárias observadas nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos de 1990, marcadas pelo avanço da financeirização, pela reestruturação produtiva, pela ofensiva neoliberal e pelo enfraquecimento dos sistemas de proteção social, permanece inalterada a base material que sustenta a questão social: a contradição entre capital e trabalho. O que se modifica são as formas históricas por meio das quais essa contradição se expressa e se manifesta na vida social.

Essa constatação encontra respaldo nas análises de Pastorini (2010), que rejeita a tese da emergência de uma *nova questão social*. Para a autora, as transformações observadas na contemporaneidade não alteram os fundamentos estruturais da questão social, mas reconfiguram suas formas de expressão. Nesse processo, fenômenos como a precarização das relações de trabalho, o desemprego estrutural, a ampliação da pobreza e o enfraquecimento dos mecanismos de proteção social passam a assumir centralidade, revelando novas mediações por meio das quais a contradição entre capital e trabalho se manifesta na vida social.

Assim podemos dizer que existem diferentes versões da "questão social" nos diferentes estágios capitalistas, e, portanto, diferentes respostas dadas a ela por parte da sociedade no decorrer da história, mas mantendo-se os elementos da busca da estabilidade e manutenção da ordem estabelecida, da preocupação com a reprodução dos antagonismos e contradições capitalistas, e da legitimação social, como denominador comum entre essas diferentes versões (Pastorini, 2010, p. 20).

Desse modo, Pastorini (2010) esclarece ainda que é importante considerar as peculiaridades de cada formação social específica, isto é, o nível de socialização da política, as características históricas, a formação econômica, além dos estágios e estratégias do capitalismo, acrescida da forma de participação de cada país na ordem capitalista mundial.

Convém destacar que a expressão questão social, conforme assinala Netto (2011a), foi apropriada tanto por intelectuais críticos quanto por representantes da classe burguesa. Essa

disputa teórico-política expressa a defesa de distintos projetos de sociedade. Nesse sentido, evidencia-se a tentativa do pensamento conservador, comprometido com a manutenção da ordem burguesa vigente, de desassociar a origem e o desenvolvimento da questão social das contradições entre capital e trabalho. Em outras palavras, busca-se camuflar a relação entre o desenvolvimento capitalista e a pauperização da classe trabalhadora. Tal estratégia ignora que o próprio modo de produção capitalista é responsável pelo acirramento dessas contradições, na medida em que se fundamenta na busca incessante pela valorização do capital e pela apropriação da mais-valia, processo que ocorre à custa da intensificação da exploração da força de trabalho, do aumento do desemprego e da ampliação da pobreza.

Nessa perspectiva, a questão social, de acordo com Netto (2011a), tem sua historicidade obscurecida. Observa-se uma tentativa de individualização de fenômenos socioeconômicos, reduzindo-se a questão social a uma dimensão particular e fragmentada, desvinculada dos condicionamentos históricos e estruturais inerentes ao desenvolvimento das forças produtivas.

No contexto atual, vê-se que essa concepção ganha relevo, em razão do ascenso do pensamento conservador e reacionário. Tal processo afeta as classes trabalhadoras de maneira geral e, em especial, as pessoas com deficiência que, historicamente, convivem com o peso de não corresponder aos padrões socialmente instituídos.

De fato, a sociedade instituiu um processo de hierarquização dos corpos a partir da construção social de padrões normativos de força, beleza e produtividade, diante dos quais as pessoas com deficiência são posicionadas em situação de subalternização. Nessa lógica, rejeita-se qualquer possibilidade de igualdade substantiva por meio de transformações na estrutura social, transferindo-se para os indivíduos a responsabilidade por superar desigualdades produzidas coletivamente.

Esse é o cenário propício para o que Netto (2011a, p. 155) denomina de "[...] reforma moral do homem e da sociedade". No bojo desse movimento conservador, evidenciam-se duas vertentes complementares: uma laica e outra confessional. A primeira sustenta que as expressões da questão social — como o desemprego, a fome, as doenças e as precárias condições de moradia e nutrição — são inerentes a qualquer ordem social, não sendo, portanto, associadas ao processo de acumulação capitalista nem compreendidas como por ele agravadas. Nessa perspectiva, por serem consideradas fenômenos comuns a todas as formas societárias, tais expressões tornam-se passíveis de tolerância social, admitindo-se, quando muito, intervenções políticas limitadas destinadas a minimizá-las, mas não a eliminá-las.

Em sentido semelhante, a vertente confessional interpreta a questão social como expressão da vontade divina, atribuindo às desigualdades sociais um caráter natural e imutável. Nessa concepção, os indivíduos devem aceitar passivamente sua condição social, sob o pressuposto de que alguns nasceriam para servir e outros para serem servidos. Como consequência, essa vertente estrutura-se por meio de estratégias moralizadoras e individualizantes de enfrentamento da questão social, deslocando o debate das determinações histórico-estruturais para o campo dos valores, da conduta individual e da resignação moral.

Em síntese, na ótica do pensamento conservador (laico e confessional) a questão social deve ser objeto de ação moralizadora, não devendo ser compreendida como uma determinação em face da ordem social vigente. De acordo com Netto (2011a, p. 155) para esse grupo:

[...] O enfrentamento das [...] manifestações [da questão social] deve ser função de um programa de reformas que preserve antes de tudo e mais, a propriedade privada dos meios de produção. [...] trata-se de combater as manifestações da questão social sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa.

Desse modo, é possível afirmar, com base no referido autor, que o enfrentamento da questão social pela via do Estado ocorre de maneira fragmentada e parcial, por meio de intervenções direcionadas a problemáticas específicas, como o desemprego, o analfabetismo, o déficit habitacional, os acidentes de trabalho, o capacitismo e a medicalização da deficiência, entre outras.

Nessa perspectiva, ao se priorizar o atendimento das múltiplas expressões da questão social, perde-se de vista sua totalidade histórica e as contradições que se encontram na base do processo de acumulação capitalista e da apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Esse tipo de intervenção fragmentada cumpre uma função importante e vital ao capitalismo: a manutenção da ordem.

Contrariando as interpretações conservadoras anteriormente mencionadas, Netto (2011a) enfatiza que as vanguardas trabalhadoras, especialmente a partir de 1848, já reconheciam que a questão social estava diretamente vinculada à sociedade burguesa. Nessa perspectiva, compreendia-se que a superação da questão social exigiria a superação da própria ordem burguesa que a produz e reproduz.

Quanto a isso, Netto (2011a, p. 32) ressalta que não poderia ser diferente, uma vez que: "[...] tomar a 'questão social' como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital/trabalho – o que significa, liminarmente, colocar em xeque a ordem burguesa". Por essa razão, o enfrentamento da questão social no âmbito da sociabilidade capitalista tem ocorrido predominantemente por meio das

políticas sociais, que não têm como finalidade alterar os fundamentos estruturais que produzem as desigualdades, mas administrar e regular suas expressões.

Não se pretende, com isso, desconsiderar a importância e a necessidade das políticas sociais na sociedade capitalista. Nesse sentido, é relevante destacar as contribuições de Behring e Boschetti (2011, p. 38), que analisam as políticas sociais dentro de relações e processos sociais contraditórios: embora, por um lado, atendam aos interesses da burguesia; por outro, elas se mostram “[...] centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas, quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital”.

Karl Marx (1844) ao avaliar a ação estatal da Inglaterra sobre pauperismo já identificava uma forma de administração pública voltada ao que hoje denominamos sequelas da questão social. Essa intervenção, embora superficial e marcada por interesses políticos, voltava-se à gestão da pobreza, impondo certos limites à exploração do capital e respondendo, ainda que parcialmente, às demandas da classe trabalhadora:

[...] A lição geral que a política da Inglaterra tirou do pauperismo se limita ao fato de que, no curso do desenvolvimento, apesar das medidas administrativas, o pauperismo foi configurando-se como uma instituição nacional e chegou por isso, inevitavelmente, a ser objeto de uma administração ramificada e bastante extensa, uma administração, no entanto, que não tem mais a tarefa de eliminá-lo, mas, ao contrário, de discipliná-lo. Essa administração renunciou a estancar a fonte do pauperismo através de meios positivos; ela se contenta em abrir-lhe, com ternura policial, um buraco toda vez que ele transborda para a superfície do país oficial. Bem longe de ultrapassar as medidas de administração e de assistência, o Estado inglês desceu muito abaixo delas. (Marx, 1844, p. 6).

Nessa mesma perspectiva, Marx (1844) salienta que nenhum governo do mundo se propôs de fato a enfrentar concretamente o pauperismo, no máximo programou *remédios administrativos* e de assistência, sem perder de vista a possibilidade de intervenções por meio da *ternura policial*, evidenciando a realidade do caráter coercitivo das ações estatais, quando necessário. Esse aspecto indica um processo de culpabilização do próprio indivíduo pelas suas mazelas sociais.

Marx sustenta que tal situação não poderia ocorrer de outra maneira, considerando a natureza e o papel desempenhados pelo Estado na sociedade capitalista. Por essa razão, afirma que este jamais encontrará “[...] no próprio Estado e na organização da sociedade o fundamento dos males sociais” (MARX, 1844, p. 7). Ao contrário, tende a buscar explicações e soluções que não questionem as bases estruturais da ordem social vigente. Nesse sentido, o autor esclarece que:

O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana

pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (Marx, 1844, p. 7).

Nesse sentido, conforme evidenciado por Marx (1844), o Estado tende a deslocar a explicação dos problemas sociais para a esfera natural, individual ou administrativa, evitando reconhecer suas determinações estruturais. Essa forma de interpretação não é neutra, pois contribui para obscurecer as raízes da desigualdade social. Ao mesmo tempo, suas ações concretas expressam uma dinâmica contraditória, na medida em que combinam mecanismos de controle e regulação social com respostas às demandas da classe trabalhadora.

No livro *O Capital I*, Marx (2013b), ao analisar as primeiras legislações fabris na Inglaterra, reconheceu que essas normas freavam a exploração absoluta da classe burguesa sobre os trabalhadores, possibilitando-lhes melhores condições de trabalho e de vida, ainda que de forma parcial. Assim, Marx evidenciou que tais leis constituíam conquistas reais para os trabalhadores, sem reduzi-los à mera condição de *beneficiários*. Conforme ressalta Iamamoto (2001, p. 17):

[...] foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos.

Assim, uma análise crítica da questão social exige reconhecê-la como expressão das contradições inerentes à sociabilidade capitalista. Desse modo, sua superação não pode ser alcançada por meio de intervenções circunscritas às suas manifestações imediatas, mas requer a transformação das relações sociais que lhe dão origem. Por essa razão, a questão social mostra-se insuperável enquanto persistirem as bases materiais que sustentam a ordem capitalista.

Portanto, ao se defrontar com a questão social enquanto “[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado” (Iamamoto, 2001, p. 16), é preciso que se tenha a consciência social e coletiva de que o enfrentamento deve transcender os limites da ordem burguesa, pois a sua eliminação implica na defesa de um projeto global de desenvolvimento, que tenha na equidade, liberdade e emancipação política e humana os pilares de sustentação.

3.2 **Questão social e deficiência:** um histórico de invisibilidade e luta por reconhecimento

Pensar a questão social como totalidade concreta, complexa e contraditória constitui necessidade fundamental para os que têm como horizonte, além do exercício dos direitos, a

transformação da realidade social. Para tanto, faz-se indispensável o desvelamento do funcionamento do sistema capitalista, de suas relações de dominação e exploração e dos processos de descarte dos sujeitos não considerados aptos ou suficientemente humanos para ocupar espaços de visibilidade, reconhecimento e equidade, como ocorre com as pessoas com deficiência.

Tradicionalmente, as formas de enfrentamento da questão social ocorreram de maneira fragmentada e individualizada, atribuindo aos próprios sujeitos a responsabilidade por seus sucessos e fracassos, como se estivessem dissociados das determinações sociais que condicionam suas trajetórias. Tal perspectiva contribui para a manutenção da ordem vigente. Nessa lógica, intervém-se sobre as refrações da questão social, enquanto sua totalidade histórica permanece obscurecida, assim como ocorre com a deficiência, frequentemente reduzida a uma condição individual e desvinculada de sua dimensão política e social.

Convém destacar que, assim como a questão social foi objeto de um processo de luta política entre classes sociais antagônicas em torno de seu reconhecimento, a deficiência também se constitui como um fenômeno multifacetado, situado histórica e socialmente. Trata-se de uma categoria construída em meio a disputas protagonizadas por sujeitos que questionam a suposta naturalidade da ordem social vigente e reivindicam participação plena na vida social, bem como o reconhecimento de sua humanidade e de sua condição de sujeitos políticos.

Assim, a deficiência deixa de ser compreendida como uma questão estritamente privada para constituir-se como uma categoria histórica, socialmente reconhecida e, portanto, objeto legítimo de intervenção estatal, passando a integrar a agenda pública. Nessa perspectiva, não se pode compreender as pessoas cegas e surdas de forma isolada, fragmentada ou descolada das determinações sociopolíticas que permeiam suas condições de vida. Torna-se necessário compreender a deficiência como uma totalidade sócio-histórica, inserida em uma realidade mais ampla e atravessada por múltiplas determinações, constituindo um fenômeno que expressa uma coletividade diversa. Essa compreensão fortalece a luta pela efetivação de direitos e pela transformação das estruturas sociais que sustentam processos de desigualdade.

Importa reiterar que o processo de luta desses sujeitos não ocorreu de modo espontâneo e muito menos obedecendo a uma linearidade. Desse modo, no reconhecimento das demandas e necessidades desse público, persiste, contraditoriamente o questionamento: é possível considerar, no capitalismo, a deficiência como questão política e de ordem social ou a deficiência é uma questão de domínio exclusivamente privado? Que concepção de deficiência é expressa e reproduzida pelas políticas públicas?

A forma como tais indagações são respondidas repercute diretamente nas condições de vida das pessoas com deficiência na sociedade capitalista, influenciando suas possibilidades de acesso à renda, ao trabalho, à educação, à saúde, à assistência social e à participação política, bem como o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, essas questões remetem à necessidade de pensar formas de organização social e políticas públicas capazes de reconhecer e acolher a diversidade humana em suas múltiplas particularidades.

Considerando as contradições do sistema capitalista, compreende-se o desafio de reconhecer a deficiência para além de sua dimensão individual, apreendendo-a como fenômeno social e coletivo. De fato, é mais cômodo reduzir a pessoa com deficiência à condição de objeto de compaixão, tutela ou caridade do que compreendê-la como sujeito político. Tal perspectiva não alcança as raízes da desigualdade social e tampouco questiona as estruturas de reprodução do capital, fundadas em relações de exploração e antagonismo de classe.

De acordo com Piccolo (2022), os estudos críticos e sustentados no materialismo histórico e dialético sobre a deficiência, além de inaugurar uma discussão mais extensa sobre o fenômeno, a elevam como categoria envolta numa teia de relações, que possui uma historicidade, um tempo, uma geografia determinada. Esse percorrer é necessário a fim de possibilitar a construção e consolidação de um novo olhar sobre a deficiência na perspectiva de ultrapassar o binarismo persistente que separa o *normal* do *anormal*, o capaz do incapaz.

Para Piccolo (2022), Piccolo e Mendes (2012, 2013, 2022), a formulação de um novo conceito exige primeiramente a descolonização da ideia de deficiência a partir da hegemonia do saber médico, o qual considera o corpo da pessoa com deficiência como objeto a ser tratado, decifrado e extinto em suas singularidades. Não há qualquer compromisso por parte da perspectiva biomédica com a transformação das estruturas sociais e atitudinais que afetam diretamente as pessoas. O delinear desse novo conceito implica, portanto, romper com o significado individualista da deficiência.

O olhar clínico da medicina, apesar de ter exercido um papel importante na história das pessoas com deficiência — ao retirá-las do lugar da monstruosidade, da bizarrice e do domínio do misticismo — revelou-se insuficiente. Isso se deve, principalmente, ao arsenal teórico e metodológico empregado, geralmente de base empirista, que não permite apreender a totalidade e a complexidade da experiência humana. Em particular, limita-se a tratar a deficiência como desvio, em vez de reconhecê-la como expressão de diversidade.

Destaca-se que o pensamento sociológico considera o desvio como um comportamento não aprovado em um dado contexto histórico-social. Cada sociedade, com o seu próprio padrão de cultura, determina quais os comportamentos que devem ser apontados

como *normais* ou *anormais*. Bastos Neto (2004, p. 2-3), a partir dos estudos de Cusson (1996, p. 413-415), destaca que o desvio é:

[...] um conjunto de comportamentos e de situações que os membros de um grupo consideram não conformes às suas expectativas, normas ou valores e que, por isso, correm o risco de suscitar condenação e sanções de sua parte... um ato de desvio é antes de tudo um ato reprovado... o desvio é essencialmente o produto de um juízo feito sobre uma dada conduta ou sobre uma maneira de ser. Como tal não é uma propriedade inerente a certos comportamentos, e sim uma qualidade que lhes é atribuída pelo contexto... quando um ato outrora considerado desvio já não desperta reações, significa que deixou de ser desviante.

Nesse direcionamento, Diniz (2007, p. 8) esclarece que a concepção de deficiência como variação do que é considerado normal foi criada no século XVIII. Para a referida autora: “[...] o corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal”.

Desse modo, a partir de uma norma e uma estética socialmente construídas, a deficiência é julgada como anormal, um valor moral que tenta estruturar e esquematizar modos de ser e existir. Isso não significa, conforme Diniz (2007), ignorar que um corpo com determinados comprometimentos necessite de suporte médico, de reabilitação, etc. Trata-se, antes, de uma afirmação ética, que questiona padrões de normalidade e valida diferentes perspectivas sobre a condição humana na sociedade. Para tanto, Diniz (2007, p. 8) pontua que “Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana”.

Para Piccolo (2022), a consideração da historicidade dos fenômenos sociais permite apreender a deficiência como uma categoria dinâmica e mutável. Nessa perspectiva, as características e corporalidades identificadas como deficiência não constituem realidades fixas ou universais, mas construções historicamente situadas, continuamente definidas e redefinidas pelas relações sociais, culturais e políticas de cada época. Assim, o autor compreende a deficiência como um fenômeno processual, cuja significação se transforma em conformidade com as demandas e valores socialmente produzidos.

A partir dessa perspectiva, a deficiência passa a ser compreendida como uma construção social, que se torna significativa apenas a partir da Modernidade. Como observa Piccolo (2022, p. 33): “Não há qualquer sentido falar de corpo não eficiente na Antiguidade e no Medievo, que possuíam sistemas produtivos precários sob a lógica da economia produtiva”.

Em face do exposto, é possível inferir, com base em Piccolo (2022) e Diniz (2007), que a categoria deficiência nem sempre esteve presente como parte da sociedade. Isso significa afirmar, por exemplo, que cegos e surdos, nem sempre existiram? De modo algum, pessoas

com cegueira e com surdez fazem parte da história da humanidade, assim como pessoas com comprometimentos intelectuais, mentais e físicos, o que não existia era a ideia de deficiência como categoria ou questão social e política, essa foi construída no movimento da sociedade capitalista, ou seja, existia a pessoa, mas não a categoria deficiência, isso até o século XVIII, portanto há uma gênese histórica permeada de determinações.

A ideia de deficiência como agrupamento de pessoas com impedimentos físicos, sensoriais, mentais ou psicológicos não é um universal, nem transcende distintas temporalidades. Evidente que em tempos pré-modernos é facilmente constatável pela literatura a existência de pessoas com impedimentos de variadas ordens, contudo, não estavam encampados sob uma categoria ultra generalizadora. Havia os cegos, surdos, mudos, coxos, aleijados, retardados, loucos, anões, monstros, mas não o deficiente, que é um conceito, de nosso tempo, esculpido sob uma lógica radicalmente distinta daquela expressa pela Idade Média ou Antiguidade (Piccolo, 2022, p. 26).

Nesse contexto, considera-se, portanto, que a deficiência não nasce com a pessoa. Para Piccolo (2022), essa condição é definida pelo sujeito e os sentidos e significados que a cultura estabelece quanto ao que é apto ou não, ajustável ou não. O autor também recorda que é a própria norma que inventa o conceito de anormal, de desviante, dos que não se encaixam ao padrão de capacidade funcional e de ideal de beleza. Prossegue, enfatizando que essa separação é facilmente desqualificada por não resistir ao filtro da crítica.

No contexto dessa discussão, convém resgatar ainda as contribuições de Aranha (2001), Diniz (2007), Piccolo e Mendes (2012), Maior (2017), Piccolo (2022) no que tange ao processo histórico, particularmente sobre deficiência enquanto uma categoria política e a importância dos movimentos e lutas sociais no processo de reconhecimento das demandas históricas das pessoas com deficiência.

Esse percurso constitui uma necessidade porque as pessoas com deficiência são afastadas da cultura tradicional e, quando se apresentam, aparecem em situações de caridade, num contexto de individualização da vida, muitas vezes em condições vexatórias e humilhantes, o que apenas fortalece a ideia construída sobre a deficiência como uma tragédia pessoal, um infortúnio. Difunde-se uma concepção limitada de *humano* sem a presença e colaboração daqueles que vivem de fato a experiência, no caso, as pessoas com deficiência.

A vinculação da experiência da deficiência como relacionada a uma tragédia pessoal se mostrou uma constante desde a Modernidade e esteve massivamente presente nos registros literários produzidos. Captar criticamente esse processo também é parte do percurso constituinte na feitura de um novo conceito de deficiência (Piccolo, 2022, p. 52).

O afastamento das pessoas com deficiência da cultura tradicional hegemônica as afeta de modo sistêmico, podendo repercutir na sua identidade, isto é, na forma como se reconhece, se como pessoa em sua integralidade e pertencente a um grupo, um lugar, uma

sociedade, devendo gozar de liberdade e condições dignas de vida ou como alguém que atrapalha, porque altera o ritmo de uma sala de aula, porque modifica os espaços de trabalho, porque desempenha papéis sociais subalternos. Essa marginalização pode trazer imobilismo, insegurança e recuo no que tange ao acesso a direitos e o exercício da cidadania ou pode provocar reflexões críticas que resultem em ações concretas por transformações na sociedade.

Diante disso, faz-se necessário problematizar sobre o lugar do não direito, do não reconhecimento de necessidades e da invisibilidade que predomina na história das pessoas com deficiência por séculos. Tal realidade torna-se perceptível quando se observa a forma como esses sujeitos foram historicamente nomeados, quase sempre de maneira a negar sua condição humana ou a lhes atribuir posições de subalternidade e humilhação. Tem-se claramente a tentativa de estabelecer a distinção entre o padrão instituído pela sociedade (os normais) e os outros (os deficientes, ocupando o lugar periférico, da opressão e das práticas vexatórias).

Sassaki (2002) e Piccolo e Mendes (2012) destacam que a linguagem, assim como as relações sociais, desempenha mais do que uma simples função comunicativa, constituindo-se também como mecanismo de humanização. Nesse sentido, constatar que as pessoas com deficiência eram frequentemente identificadas por expressões como *idiotas*, *retardadas*, *aleijadas*, *excepcionais*, *especiais*, *doidinhos* e *mudinhos*, entre outras denominações, revela a violência, explícita ou sutil, historicamente direcionada a esse segmento social.

Sassaki (2002) registra ainda a dificuldade histórica de se aceitar o substantivo *pessoa* como referência primeira para se referir ao segmento social e o termo *deficiente* utilizado como adjetivo. Tal resistência sugere que a sociedade não reconhecia plenamente a humanidade daqueles que apresentavam comprometimentos físicos, sensoriais, intelectuais ou mentais.

Apesar dessa resistência, o autor comenta que a adoção do termo *pessoa deficiente* nos anos de 1980 contribuiu para melhorar socialmente a imagem do segmento, embora tenha se mostrado insuficiente, uma vez que promove uma generalização que toma a parte pelo todo, isto é, considera-se que toda a pessoa é deficiente e não que ela apresenta uma ou mais deficiências específicas (Sassaki, 2002). Desse modo, a própria terminologia constitui uma conquista desse segmento na construção de uma identidade humana.

Sassaki (2002) observa que após a adoção do termo *pessoa deficiente*, utilizou-se ainda *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas com necessidades especiais*, *pessoas especiais* até que em 1994 se adota no Brasil a terminologia *pessoa com deficiência*, expressão utilizada atualmente. Durante todo esse percurso, o autor comenta sobre o uso de eufemismos na tentativa de negar ou mesmo suavizar a deficiência, o que representa uma atitude de preconceito e de negação dela como categoria política e de direitos.

Não se pode deixar de reconhecer que a linguagem e o vocabulário não constituem apenas questões estéticas, mas envolvem a dimensão dos direitos humanos e os aspectos políticos que atravessam determinada sociedade, revelando, portanto, relações sociais. Nesse sentido, Piccolo (2022, p. 26) ressalta que “[...] uma sociedade se revela pela maneira como trata certos fenômenos, e o problema da deficiência é um deles”.

A partir desses aspectos teórico-práticos, foram se constituindo aquilo que alguns autores denominam paradigmas da relação entre sociedade e pessoas com deficiência (Aranha, 2001), no Brasil e no mundo. Para os fins deste estudo, apesar da ênfase no contexto do capitalismo, serão abordados alguns aspectos anteriores a esse sistema, a fim de melhor avaliarmos a condição das pessoas com deficiência na sociedade e as influências de determinados pressupostos na atualidade. Numa perspectiva marxista, faz-se necessário desvendar o passado para compreender o presente e construir o futuro.

Assim, na Antiguidade, de acordo com Aranha (2001) e Pessotti (2012), predominavam a agricultura, a pecuária e o artesanato, atividades realizadas pelas camadas populares — camponeses, artesãos e trabalhadores manuais — sob a tutela da nobreza, com reduzida autonomia social e econômica. Piccolo (2022) ressalta que se tratava de um contexto histórico marcado por condições de vida duras e baixas expectativas de sobrevivência. Nesse período, não se pode falar em questão social nem em deficiência como categorias historicamente constituídas, mas em formas de organização social baseadas na hierarquia e na resignação diante da ordem vigente. Trata-se de um modo de produção incipiente, anterior à constituição das classes sociais típicas do capitalismo, como burguesia e proletariado.

Nesse modelo de organização social, as medidas de extinção das pessoas com deficiência eram aceitas, seja por abandono ou por exposição, e isso não representava um problema ético ou moral, nem mesmo era alvo de questionamentos pela sociedade ou por parte dela (Aranha, 2001). Fazia parte da gramática moral ou dos costumes da época (Piccolo, 2022).

Convém ressaltar que Piccolo (2022) discorda das afirmações de infanticídio de pessoas com deficiência de modo indistinto e generalizado na Antiguidade; para o autor a exceção se tornou regra, pois, segundo ele, apenas crianças do sexo masculino, com comprometimentos congênitos aparentes, isto é, físicos, eram exterminadas ao nascer, porque acreditavam que estas crianças representavam a expressão visível do desagrado aos deuses. Assim, eram equiparadas à condição de monstros. Com essa concepção, a prática de infanticídio tinha o objetivo, conforme Piccolo (2022), de entregar o recém-nascido com malformação ao seu emissor, os deuses, em sinal de que a mensagem fora recebida, ou seja, de que haviam compreendido a punição estabelecida.

Para o autor em comento, há uma simplificação e um falseamento de uma realidade complexa. De acordo com Piccolo (2022, p. 61), a Antiguidade foi a primeira “[...] a instituir um auxílio para aqueles que não pudessem trabalhar em virtude da presença de graves comprometimentos, especialmente físicos, um produto do imaginário grego e que se faz presente em diversas localidades até os tempos atuais”.

Ao explicar a prática de infanticídio de bebês com deficiência física, Piccolo (2022) esclarece que não se tratava de uma morte imediata. Os bebês eram deixados à disposição da vontade e da ação dos deuses e, caso sobrevivessem, poderiam ser considerados detentores de poderes especiais. O autor esclarece, ainda, a partir dos estudos de Edward (1995), que nem sempre a deficiência era percebida apenas pelo viés negativo pelos gregos da Antiguidade. Inclusive, destaca que a economia da época, por ser composta por um modo de produção bastante elementar e não exigir domínio tecnológico elevado ou instrução complexa, favorecia a inserção de pessoas com deficiência na produção social.

Com esses achados, Piccolo (2022) critica as análises lineares e evolucionista que predominam na literatura sobre a deficiência. Para o autor não se pode considerar que o tratamento às pessoas com deficiência em uma dada época tenha sido uniforme e negativo, que saímos de um estágio de barbárie e selvageria para o da inclusão, numa constante. Para Piccolo (2022) é preciso perceber as contradições e as múltiplas determinações do fenômeno numa perspectiva de totalidade a fim de se aproximar da realidade concreta.

O autor não se limita à formação de paradigmas sociedade e deficiência, (predominante nos estudos sobre a deficiência no Brasil), antes faz um esforço em perceber o fenômeno numa perspectiva histórica, analisa o movimento desde a Antiguidade, passando pelos escritos bíblicos, a Idade Média e Moderna até a Idade Contemporânea numa *narrativa ao avesso da lógica ordinária*.

Nessa análise histórica, Piccolo (2022) se debruça sobre o estudo da deficiência a partir dos escritos bíblicos. Identifica que o Cristianismo trouxe mudanças relevantes no tocante ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência, haja vista que até então a deficiência era entendida pela perspectiva da teratologia, alinhada à ideia de deformidade congênita ou monstruosidade. A interpretação do mundo ocorria pela influência da Igreja, e as deformidades consideradas sinais de pecados, expressão de desagrado a Deus; por isso, eram proibidos de realizar qualquer atividade de cunho religioso, pois tal ato representava uma profanação.

Esse é um cenário de autoridade e dominação eclesiástica, no qual a ideia de impureza e anormalidade era definida pelos sacerdotes. Piccolo (2022, p. 68) destaca que: “[...] o atestar da impureza pelo representante do saber religioso implica a organização de níveis de

isolamento, restrições e proibições experimentadas em atividades e no acesso a espaços sociais, os quais variam em intensidade e amplitude”. Outros achados importantes dessa época referem-se ao fato de que não havia proibição para que pessoas com deficiência ocupassem ambientes de trabalho e outros espaços sociais, com exceção das pessoas acometidas pela *lepra*, em razão do risco de contágio e das chamadas deformidades visíveis.

Com base no Antigo Testamento, Piccolo (2022) destaca a orientação para que os seguidores de Deus agissem com compassividade em relação aos cegos e surdos, sendo estes proibidos apenas de se aproximar dos espaços sacros. Percebe-se um trato distinto à deficiência. Há uma mescla de “[...] punição imposta em virtude de atos pecaminosos, ira de Deus ou expressão demoníaca, todavia, também insurge como lembrete de caridade e obrigação para com o sentimento de compaixão” (Piccolo, 2022, p. 69).

Diferentemente do Antigo Testamento, a vinda de Cristo modifica a relação bíblica com as pessoas com deficiência. Desse modo, é suspensa a proibição de entrada nos templos e inaugura-se uma nova gramática moral em relação a esse segmento. As deformidades deixam de ser vistas apenas como antagônicas ao sagrado, como uma afronta. Com Jesus Cristo, tem-se o registro de práticas como “[...] aceitação, abertura, alívio e cura” (Piccolo, 2022, p. 71). De acordo com o autor referido, esse é um contexto de inversão no que se refere a ricos e pobres, pois estes últimos passam a ser vistos como “primeiros no Reino de Deus” (Piccolo, 2022, p. 71).

Assim, somente com o advento do Cristianismo, quando todas as pessoas são consideradas filhas de Deus e, portanto, possuidoras de uma alma, é que as práticas de extermínio passam a ser questionadas, não significando, no entanto, o seu abandono por completo (Aranha, 2001).

[...] a abordagem ao diferente variava de grupo a grupo. Alguns matavam-nos; outros, advogavam a convivência amigável; outros ainda, puniam-nos por considerarem a doença, a fraqueza e a deficiência resultantes de possessão demoníaca, sendo a punição a única forma de se livrar do pecado, da possessão e de se reparar os pecados (Aranha, 2001, p. 3).

No Novo Testamento, as deformidades passam a ser vistas como uma oportunidade para a manifestação do poder de Deus, por meio das curas milagrosas:

A deficiência é a categoria central por sobre a qual se destacam os poderes messiânicos de Jesus, uma vez que seus atos materializam *in corpore* sua ligação ao divino. Por isso, não é de se estranhar que parcela significativa dos textos bíblicos no Novo Testamento tenham no sujeito com impedimentos um interlocutor de destaque, o que se mostrava menos presente se comparado ao Antigo Testamento (Piccolo, 2022, p. 73).

Os estudos de Piccolo (2022) inferem que há um impacto dos escritos bíblicos sobre o mundo ocidental, tais escritos exercem grande influência sobre as atitudes e comportamentos das pessoas nas situações da vida cotidiana, inclusive sobre o fenômeno da deficiência que também compõe essa realidade. Contudo, não é possível afirmar a eliminação completa da associação das deformidades à ideia de pecado e de incorporação da malignidade; ainda assim, já é possível identificar a emergência da noção de caridade.

O contexto da Idade Média (do século V ao XV), marcado por acontecimentos como a instalação do sistema feudal de produção, baseado na escravização, vassalagem e relações de suserania, além da consolidação da hegemonia da Igreja Católica, a qual determinava os pensamentos aceitáveis da época, ditava as regras morais, e os costumes que deveriam ser obedecidos por todos.

Piccolo (2022) deixa evidente que a Idade Média não seguiu uma única interpretação sobre os fenômenos sociais, particularmente sobre a deficiência. Para o autor, houve avanços, recuos e ambiguidades no trato da deficiência, pois a sociedade da época a depender das condições socioeconômicas e políticas, se de estabilidade ou crise, estabelecia uma relação específica com a deficiência.

Lembrando que a Alta Idade Média (do século V ao X) foi considerada como de grande desenvolvimento na agricultura e nas áreas da matemática, astronomia e física, o que contribuiu para o avanço das grandes navegações e, por conseguinte, para o crescimento da economia e a expansão do comércio (Piccolo, 2022).

Já a Baixa Idade Média (início do século XI até 1453) marca o início do esgotamento do sistema feudal, do desenvolvimento de tecnologias aplicáveis à agricultura, alinhada ao surgimento das cidades. Piccolo (2022) adverte que o cenário de crise que caracteriza a Baixa Idade Média (epidemias, clima inapropriado para o cultivo e colheita, fome, insurgências populares, aumento da pobreza e elevação da criminalidade) foi propício ao ressurgimento de ideias naturalizantes sobre pecado. Nesse contexto, a deficiência volta a ser fortemente associada à violação de preceitos religiosos e à ideia de punição divina, podendo implicar a submissão dos indivíduos aos tribunais da Santa Inquisição.

É nesse cenário que a deformidade passa a ser associada à bruxaria, ao ponto de as pessoas nessas condições se tornarem alvo de uma verdadeira caçada às bruxas. O único recurso possível para esse momento foi a ocultação, o isolamento. Piccolo (2022) destaca que a bufonaria e a caça às bruxas constituíram as manifestações mais expressivas do período medieval no que se refere às pessoas com deficiência. O autor ressalta ainda que mulheres e

peessoas com deficiência foram os principais alvos de práticas que legitimaram a violência, a tortura e a morte como formas de intervenção social voltadas à suposta preservação da ordem.

O autor ressalta que vem da Idade Média a prática que mais ecoou na Modernidade: a institucionalização aplicada a leprosos, embora não devam ser vistas como sinônimas, uma vez que seus fundamentos são distintos. O fundamento dos leprosários no Medievo estava numa questão sanitária, para evitar contágio, já a segregação na Modernidade ocorria por aspectos políticos, uma forma de estabelecer ordem e poder sobre as pessoas, fazendo-as se submeter aos governantes.

Assim, o isolamento de leprosos constituiu o prenúncio da segregação institucional que se consolidaria na Modernidade (Piccolo, 2022). Nesse contexto, buscava-se ocultar e silenciar aquilo que era considerado repulsivo, isto é, aquilo que não se desejava ver nem com o qual se desejava conviver — uma lógica que não se distancia de dilemas contemporâneos relacionados à luta por ocupação do espaço público, reconhecimento e dignidade. Nesse processo, foram instituídas formas diversas de segregação, como asilos, manicômios, prisões, hospícios e hospitais psiquiátricos. Convém ressaltar que:

O sucesso dos leprosários, visto à época como mecanismos humanizadores e benfeitos, catalisou o aparecimento de outras instituições destinadas a populações definidas em desvio, tais como os loucos, vagabundos, bandidos, prostitutas, além de pessoas com corpos disformes, cuja consecução paulatinamente assumiu vestes de tratamento hegemônico as diferenças repelidas do ordenamento identitário dominante (Piccolo, 2022, p. 92).

Ressalta-se ainda, com base em Piccolo (2022, p. 161), que, independentemente do período histórico, a deficiência tende a ser objeto de atenção, precaução e cuidado, embora esse olhar, em vez de conferir visibilidade positiva, amedronte, intimide e silencie, contribuindo para a formação de processos sociais de opressão. Nesse sentido, a Antiguidade é marcada pelo infanticídio, compreendido como um rito de eliminação ritualizada, enquanto o Medievo se caracteriza pela segregação, frequentemente legitimada como um ato de caridade e misericórdia.

A Idade Moderna (1453-1789) é marcada por acontecimentos como a Revolução Francesa, o Renascimento, a Reforma Protestante, o Iluminismo, o Mercantilismo e o desenvolvimento do Capitalismo, processos que transformaram profundamente o curso da história da humanidade e reconfiguraram as formas de compreensão e relação com os fenômenos sociais, entre eles a deficiência.

É nesse contexto que a deficiência, até então compreendida pelas lentes da magia e da religiosidade, passa a ser reinterpretada a partir da lógica e da autoridade da ciência, o que

não significou apenas avanços, mas também a ruptura com a cosmovisão hegemônica anteriormente dominante sobre a deficiência.

A ideia de comprometimentos mentais como resultante de possessão e de relacionamento com entidades malignas continua encontrando projeção no solo da Modernidade, embora seja também nesse contexto que o aspecto do sobrenatural passa a ser objeto de interesse da medicina, a partir de um método empírico observacional do próprio corpo, o método cartesiano de René Descartes. A partir dele, abrem-se possibilidades para explicações racionais e orgânicas acerca da deficiência.

Passa-se a considerar causas de ordem material, relacionadas a aspectos fisiológicos, anatômicos e hereditários. O médico renascentista alemão Paracelso desenvolveu estudos sobre pessoas com epilepsia, loucura e idiotia, compreendendo-as como sujeitos acometidos por doenças que exigiam cuidados e assistência. Nesse contexto, intensificam-se os tensionamentos com a perspectiva demonológica da deficiência, a qual, embora contestada por novas abordagens científicas, ainda persistia no imaginário social do período moderno e iluminista. Exemplo disso são Lutero e Calvino que, em pleno contexto do Renascimento, defendiam a ideia de que pessoas com transtornos mentais estavam possuídas por espíritos ou em relação com entidades sobrenaturais (Piccolo, 2022).

Quanto a esse aspecto, Piccolo (2022, p. 103) comenta que:

O entendimento da existência de comprometimentos, doenças e outras condições corpóreas como vinculadas ao campo mágico se mostrou, quase que absoluto até a metade do século XVI, quando alguns pensadores renascentistas, baseados nos moldes cartesianos, principiaram uma lenta alteração na maneira como explicavam essas condições de existência.

A Idade Moderna é reconhecida como a Era da Institucionalização, do encarceramento em massa como requisito necessário para a manutenção da ordem social. Nesse contexto, a discriminação se institucionaliza e adquire caráter de política de Estado; num primeiro momento a perspectiva era mera separação e depois dimensões sanitárias e pedagógicas são incorporadas.

É nesse mesmo contexto que se destacam as contribuições de Phelipe Pinel, considerado pai da Psiquiatria Moderna. Ele promove uma reestruturação na dinâmica do funcionamento das instituições ao defender que o ambiente exerce grande influência tanto na identificação quanto na recuperação dos chamados loucos ou alienados, destaca a necessidade de promoção de tratamento clínico. É importante ressaltar que Pinel viabilizou uma liberdade condicionada, pois apenas trocou as correntes por camisas de forças, com as quais os pacientes passaram a caminhar pelos corredores dos hospitais (Piccolo, 2022).

A principal contribuição pineliana consiste no reordenamento do espaço hospitalar e, fundamentalmente, na concepção de que cabia algum tratamento à loucura, entendida como doença, e cuja terapêutica envolvia uma série de práticas que contemplavam desde procedimentos físicos e medicamentosos até medidas disciplinares e ocupacionais. (Piccolo, 2022, p. 117).

Nessa época as pessoas com deficiência são transferidas do domínio do Inquisidor da Baixa Idade Média para as determinações do saber médico, marcando uma transição do controle religioso para o controle científico. “O tempo moderno anunciara a deficiência sob uma perspectiva fatalista que despersonalizava seus sujeitos ao tomarem como fadados à exclusão” (Piccolo, 2022, p. 121). Ou seja, embora a forma de poder sobre as pessoas com deficiência se transforme, permanece a lógica reducionista que as define a partir de limitações, tendência que se consolidará como hegemônica na Idade Contemporânea.

A Idade Contemporânea tem como marco histórico a promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 além da Queda da Bastilha, considerada símbolo de opressão do Antigo Regime, tomada por um levante popular diante de crises políticas e econômicas vivenciadas pela França do século XVIII.

Nesse contexto, questiona-se a desigualdade como uma produção natural e como resultado de uma mera questão orgânica. Atribui-se ao homem a capacidade de conduzir a própria vida. Quanto a esse aspecto, Aranha (2001) discorre que, com a consolidação da classe burguesa no poder no século XVII, difunde-se o discurso do respeito às diferenças com o objetivo de legitimar a desigualdade social que se avolumava no então sistema capitalista, uma estratégia ideológica para assegurar a dominação e os privilégios burgueses. Nesse mesmo contexto, reforçam-se práticas de confinamento e segregação das pessoas com deficiência.

A institucionalização continua sendo uma prática presente na contemporaneidade, ainda que por motivos distintos daqueles observados na Idade Média e na Modernidade. Nesse cenário, ela se articula ao estigma que atribui à pessoa com deficiência a condição de desajustamento biológico e social, legitimando processos de afastamento e segregação do convívio social.

Piccolo (2022) destaca que a internação deixou de ser uma prática incomum para se tornar corrente, inserida em uma atmosfera política que, embora discursivamente comprometida com a igualdade, tende a negar a diversidade e a produzir processos de eugenia social. Quanto a esse aspecto, o referido autor declara que: “[...] a deficiência é vista como a nova lepra da qual a sociedade deveria não só se afastar como envidar todos os esforços para que destacada população diminuísse em quantidade, dado seu não aproveitamento social” (Piccolo 2022, p. 128).

Com o uso de um discurso humanista, a contemporaneidade promoveu a separação da pessoa com deficiência da vida social, sustentada numa ideia de normalização⁴. Nessa perspectiva, são selecionados e classificados atributos considerados desejáveis, ao passo que são rejeitadas as características que não se ajustam às determinações normativas vigentes.

Essa ideia foi amplamente aceita, pois encontrava respaldo no saber médico e na moral humanista vigente, sustentando-se em argumentos de aparência libertária. Defendia-se que, após processos de treinamento e reabilitação, as pessoas poderiam ser restituídas ao convívio social e alcançar, em algum grau, uma vida independente. Ressalta-se que foi justamente essa promessa de retorno que convenceu legisladores e a sociedade em geral de que o “[...] treinamento e tratamento eram operações progressistas e não punitivas” (Piccolo, 2022, p. 171).

Nessa perspectiva, são as pessoas com deficiência que devem se encaixar ao padrão instituído, sendo *trabalhadas* para se integrarem à sociedade. Assim, cabia à comunidade oferecer serviços e recursos que pudessem modificar a pessoa com deficiência, a fim de que conseguissem se aproximar do padrão de normalidade. Enquadram-se nesse modelo instituições como casas de passagem, centros de vida independente, escolas e classes especiais, centros de reabilitação, entre outros (Aranha, 2001).

Desse modo, consolida-se a medicalização da deficiência, que passa a ser compreendida como um problema de foro íntimo e individual. Nessa perspectiva, a própria pessoa é responsabilizada por sua condição, sendo culpabilizada por seus fracassos, seja por ter nascido ou adquirido alguma deficiência.

Essa é a perspectiva que alguns estudiosos da deficiência no Brasil classificam como *paradigma dos serviços*, o qual se estrutura a partir da ideia de integração e se fundamenta na ideologia da normalização. Nessa lógica, a deficiência é atravessada pelo controle discursivo do saber médico, sendo compreendida como doença a ser curada por meio de processos de habilitação ou reabilitação. Há, conforme Piccolo e Mendes (2012) a colonização da deficiência por meio dos profissionais.

Importa ressaltar que esse foi o contexto do século XIX, marcado pela forte influência do pensamento positivista, o qual defendeu a ideia de um humano estatisticamente *normal* e elevou o saber médico ao papel de ciência oficial. Nesse contexto, a

⁴ “A normalização é um microsistema de regulação social que exerce controle normativo sobre indivíduos e populações. Uma forma de governamentalidade que no caso das pessoas com deficiência, orquestra práticas médicas, assistenciais e jurídicas tendo por primeiro princípio a separação do espaço e coletividade onde coabitavam e interagem” (Piccolo, 2022, p. 170).

institucionalização surge como proposta de educação e tratamento, não tendo caráter explicitamente punitivo; ao contrário, era muitas vezes celebrada, pois se sustentava na intenção de separar para promover ajustes necessários, de modo que as pessoas pudessem retornar ao convívio social. A ideia não era a exclusão em si mesma, mas o ocultamento das diferenças que incomodavam os desígnios do sistema capitalista.

A sociedade burguesa produz, sob uma perspectiva estatística e supostamente neutra, a noção de homem médio, a qual passa a operar como discurso de legitimação das desigualdades sociais e de reforço da patologização das pessoas com deficiência, historicamente classificadas como anormais e, portanto, objeto de múltiplas formas de intervenção. Piccolo (2022, p. 134) destaca que a “[...] norma atende, sobretudo e antes de qualquer coisa, à métrica dos desejos impetrados no capitalismo”.

Na Era Contemporânea a ideia de norma se tornou, conforme Piccolo (2022), a gramática de reconhecimento e aceitação social. Essa é a mesma norma que separa corpos possíveis dos impossíveis de serem absorvidos pela sociedade. Trata-se de uma realidade conduzida e hegemonizada pelo saber médico, o mesmo que patologiza a diferença.

No que tange às pessoas com deficiência, a construção da ideia de normal resultou em processos de opressão, produzindo um corpo que deve ser evitado e, por ser compreendido como expressão de desvio, submetido a intervenções corretivas. Nessa lógica, busca-se aproximar as pessoas com deficiência do ideal de homem médio, correspondente ao padrão burguês de normalidade. Como afirma Piccolo (2022, p. 137), “[...] é preciso deixar evidente que a corporalidade expressa pela deficiência não encontra espaço de integração na área abarcada pelo espectro da norma”.

Esse direcionamento, conforme o referido autor, configura-se como um processo de neutralização da subjetividade, cujo objetivo é apagar a pessoa com deficiência enquanto sujeito histórico, negando seu corpo, sua história e sua vida como dimensões de reconhecimento social. Cabe destacar que esse modelo se consolida no século XIX, sustentado pelos avanços da Economia e da Medicina. Nesse contexto, promove-se o desencantamento da deficiência, que passa a ser reduzida à condição de doença, entendida como uma desordem estritamente individual.

Os séculos XIX e XX são reconhecidos como o período da institucionalização, ainda que não houvesse tratamento específico voltado às pessoas com deficiência. Esse interstício caracteriza-se pela proliferação de espaços especializados destinados à segregação e ao silenciamento das diferenças corporificadas na deficiência, consolidando formas institucionais de controle e invisibilização social.

Piccolo e Mendes (2012, p. 73) advertem quanto à atualidade das instituições totais, sobretudo quando se considera a existência de instituições como prisões, internatos, etc. Salientam ainda que esses processos contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem alijadas do seu direito de exercer o “[...] livre arbítrio para assumir um papel social, o papel de doente”.

A julgar pela existência do sistema prisional, hospitais psiquiátricos, internatos escolares, escolas especiais, asilos para idosos, orfanatos para crianças, quartéis militares e seminários religiosos, notamos claramente que as instituições totais não são fenômenos tão excepcionais na sociedade moderna, muito pelo contrário, pois continuam a marcar efetivamente nossa época e tyrannizar seus sujeitos, processo este produzido mediante um processo de infantilização social, cuja teleologia está em retirar do indivíduo sua autonomia, liberdade de escolha e capacidade de decisão a fim de edificar uma situação de dependência quase absoluta da escolha de outrem. (Piccolo; Mendes, 2012, p. 72).

Os estudos sobre a institucionalização evidenciam que esses espaços se assemelhavam a prisões, sendo justificados pela suposta promoção do tratamento, mas operando, na prática, como dispositivos de controle social sobre as pessoas com deficiência. Neles, seus desejos não eram reconhecidos, suas vozes eram interrompidas e silenciadas, consolidando um processo de segregação institucional. Esse cenário expressa a classificação da deficiência sob o viés clínico, isto é, um modelo médico que legitima a institucionalização como estratégia estatal de gestão das diferenças.

Nessas instituições, de acordo com Aranha (2001) e Piccolo e Mendes (2012), as atividades eram realizadas em um único espaço, sob diretrizes padronizadas, desconsiderando as singularidades dos sujeitos. O objetivo central consistia na manutenção da ordem social por meio do controle de todas as dimensões da vida das pessoas internadas, estruturado a partir de uma carga horária fixa e da uniformização das atividades. Nesse contexto, rotina e disciplina configuravam-se como princípios estruturantes das instituições totais.

Os estudos sobre as instituições mostraram a existência de prédios precários, uso de roupas comunitárias, não permissão para uso de objetos pessoais, imprecisão de dados sobre os pacientes, ínfima estimulação e tratamento em massa, falta de profissionais especializados, isolamento da comunidade, regras e regulamentos vindos de cima para baixo, sem conhecer a realidade dos pacientes. Esse conjunto de práticas produziu efeitos profundamente nocivos na vida das pessoas institucionalizadas, favorecendo processos de infantilização e dependência que comprometiam sua autonomia e participação social (Aranha, 2001).

Em face desses resultados, organizou-se um movimento pela desinstitucionalização. Contudo, esse processo não decorreu exclusivamente de uma preocupação humanitária, expressa nas críticas da academia, de profissionais e dos movimentos

sociais, mas também das próprias exigências do sistema capitalista, diante dos elevados custos de manutenção da população institucionalizada e considerada improdutivo. Nesse sentido, conforme Aranha (2001), recorre-se ao discurso da autonomia e da produtividade como justificativa. Assim, a desinstitucionalização ganha força a partir da ideologia da normalização.

A deficiência, portanto, era concebida como uma ameaça à ordem social e econômica. As pessoas que apresentavam características consideradas incompatíveis com a vida em comunidade eram compelidas a ocultar suas diferenças e a adequar-se aos padrões de normalidade vigentes; caso contrário, permaneciam segregadas em instituições totais.

Nesse aspecto, Piccolo (2022), a partir dos estudos de Stiker (2014), afirma que o corpo com deficiência, tido como estranho, é impregnado por uma concepção fascista que propaga a eliminação de toda característica considerada anômala ou imperfeita. Nessa lógica, a diferença deve ser extirpada do espaço social, em um processo que remete aos ideais de purificação e higienização humana presentes nas experiências totalitárias do século XX. Trata-se, conforme Piccolo (2022, p. 146), de “[...] um olhar violento que trata o outro como alguém a ser abolido do convívio social e, se possível, eliminado em termos existenciais, perspectiva que tem em última instância o nazismo como sua experiência típica”.

O autor adverte que o alinhamento entre o avanço das intervenções clínicas e a expansão de perspectivas segregacionistas constituiu o fio condutor para o surgimento da eugenia social e que, por conseguinte, deu sustentação às barbáries nazistas.

A eugenia surgiu no século XIX e foi amplamente respaldada por governos que articularam práticas voltadas à *melhoria da raça humana*, sustentadas pelo discurso da existência de inferioridades biológicas manifestadas em características físicas, de gênero, raça, sexualidade e classe social.

Para Bastos Neto (2004), a eugenia, e mais recentemente a engenharia genética, constitui uma potente estratégia de controle social de grupos étnicos, desempregados, doentes mentais, pessoas com deficiência e qualquer outra categoria que represente prejuízos ou ônus para a acumulação capitalista.

Entre as barbáries perpetradas pelo nazismo contra as pessoas com deficiência, destacam-se o assassinato de aproximadamente 275 mil indivíduos, sob a justificativa da eutanásia, entre 1939 e 1945; a esterilização compulsória destinada a impedir a reprodução; e a submissão dessas pessoas a experimentos científicos sem qualquer respeito aos princípios éticos e aos direitos humanos. Conforme destaca Piccolo (2012), as pessoas com deficiência figuraram entre os primeiros alvos da política eugênica implementada pelo Terceiro Reich, sustentada por argumentos utilitaristas e amplamente legitimada pelo discurso médico.

De acordo com Piccolo (2022), o genocídio eugênico inaugurou uma nova forma de eliminação social, não mais conduzida por exércitos, mas por médicos, que legitimaram a mortandade por meio de injeções, medicamentos e experimentos diversos. A chamada *ciência* da época sustentava que determinadas vidas não possuíam valor humano e, portanto, não eram dignas de serem vividas. O autor denuncia, ainda, o “[...] pensamento eugênico travestido de genética que objetiva eliminar fisicalidades consideradas inaceitáveis de acordo com uma métrica estatística” (Piccolo, 2022, p. 173-174).

Assim como a institucionalização total enquanto método passou a ser questionada após a Segunda Guerra Mundial, a medicina como explicação única para a deficiência também se tornou alvo de críticas. Convém ressaltar que esse processo de reflexão foi igualmente protagonizado por aqueles que vivenciavam diretamente os efeitos da institucionalização: as próprias pessoas com deficiência. Estas desenvolveram uma identidade coletiva e organizaram movimentos de resistência, pois, apesar de suas particularidades, compartilhavam uma experiência comum de opressão. Nesse sentido, Piccolo (2022, p. 176) ressalta que “[...] há uma complexa dialética que envolve a transformação de espaços reclusos em revolucionários”, sobretudo em um contexto marcado pelas reivindicações de liberdade e igualdade, incompatíveis com qualquer prática de enclausuramento.

Emerge desse cenário de questionamentos o pensamento de que compete às pessoas com deficiência decidirem sobre a própria vida, seus desejos e perspectivas. Esse foi o pensamento basilar para a formação do coletivo político identitário nos anos de 1970 e para uma nova concepção de deficiência, rompendo com a lógica binária e sectária do normal e do patológico. Foi o primeiro grande esforço pela libertação do jugo da deficiência do saber médico, primeira tentativa concreta de pensar a pessoa dentro de um contexto social, econômico, político condicionante.

A reinterpretação da deficiência como categoria política encontra resistência no saber médico, que historicamente difundiu a ideia de deficiência como uma condição universal e estática, dificultando a consolidação de sua compreensão como construção social (Diniz, 2007; Piccolo, 2022; Piccolo; Mendes, 2012).

Reconhece-se que, embora o comprometimento possa ser o mesmo e, nesse sentido, apresentar caráter universal, é a cultura, por meio de suas interpretações e significados, que produz diferentes compreensões sobre a deficiência. Essa perspectiva retira a deficiência do campo do fatalismo e do mero determinismo clínico, compreendendo-a como um fenômeno socialmente construído (Diniz, 2007; Piccolo, 2022).

O acúmulo dessas críticas promoveu importantes transformações na forma de compreender a deficiência na sociedade capitalista, repercutindo não apenas nas práticas médicas, mas também na formulação de políticas públicas. Nesse contexto, consolidou-se, ao longo do século XX, o modelo social da deficiência e o paradigma do suporte, fundamentados na concepção de que as barreiras sociais, e não apenas os impedimentos corporais, produzem a deficiência. Sob essa perspectiva, cabe à sociedade adequar suas estruturas, instituições e práticas para assegurar a participação plena das pessoas com deficiência.

A segunda metade do século XX representa um importante divisor histórico na trajetória das pessoas com deficiência, ao marcar o início da contestação das condições de opressão, segregação e invisibilização que, durante séculos, foram naturalizadas socialmente. O legado de negligência, estigma e institucionalização da vida passou a ser confrontado pela organização coletiva das próprias pessoas com deficiência, que se mobilizaram para reivindicar transformações nas estruturas institucionais, jurídicas, culturais e sociais, além da conquista de maior protagonismo e poder político na definição de seus direitos e de suas condições de existência.

O movimento político das pessoas com deficiência, no bojo das articulações e mobilizações dos movimentos pelos direitos civis, das lutas antirracistas e feministas, posiciona-se de forma contrária ao conjunto de ideias e práticas que reduzem a deficiência a uma questão exclusivamente médica. Em contraposição, defende que a experiência da deficiência deve ser compreendida como uma questão de direitos humanos e, portanto, como uma questão social.

De acordo com Diniz (2007) e Piccolo (2022), esse posicionamento impulsionou a produção de uma nova literatura sobre a deficiência, fundamentada na interlocução com outras experiências históricas de opressão e desigualdade, a exemplo das análises desenvolvidas nos campos dos estudos de gênero, raça e etnia.

As experiências compartilhadas de opressão passam a ser interpretadas como manifestações das contradições sociais que caracterizam determinado momento histórico. Tal compreensão rompe com a concepção de que a opressão pertence à esfera privada ou de que a marginalização de determinados grupos resulta de condições naturais e imutáveis. Nesse sentido, a opressão é deslocada para o campo da ação política, sendo reconhecida como expressão das desigualdades socialmente produzidas e, portanto, como uma questão social.

A esse respeito, Piccolo (2022, p. 196) destaca que:

Nomear a experiência da deficiência como forma de opressão social implica visualizar sua condição de marginalização como não natural e passível de transformação, o que não é pouca coisa para um público que, desde a revolução no modo de produção

operado pelo capitalismo, foi acostumado a ser sentenciado como digno de piedade e não de direitos, cabendo somente a ocupação de espaço das casas, clínicas e outras instituições especializadas.

Assim, interpretar a deficiência como uma experiência de opressão social constitui parte da luta das pessoas com deficiência contra os padrões normativos de capacidade, produtividade e eficiência, bem como em defesa do reconhecimento da deficiência como uma dimensão inerente à condição humana.

Alinhado à luta pela legitimação da diversidade, o coletivo de pessoas com deficiência também concentra esforços no questionamento das condições socioeconômicas e na reivindicação de acesso e participação na vida social, uma vez que esse segmento historicamente ocupou as posições mais desfavoráveis em indicadores como saúde, educação, trabalho e renda.

O reconhecimento da deficiência como questão social, portanto, permeada por experiências de opressão, lutas, resistências e desigualdades, é resultado da organização coletiva das próprias pessoas com deficiência em oposição aos princípios da institucionalização. Essas pessoas passaram a rejeitar a associação da deficiência ao desvio, bem como as práticas que lhes retiravam a autonomia e o poder de decisão sobre suas próprias vidas.

Ao contestarem a suficiência das explicações biológicas para a compreensão da deficiência, as pessoas com deficiência passaram a reivindicar maior representatividade nos espaços de formulação e deliberação das políticas públicas. Nesse processo, denunciaram as barreiras à acessibilidade, exigiram o reconhecimento de seus direitos humanos e sociais e confrontaram a concepção da deficiência como uma tragédia pessoal, deslocando o debate para as condições sociais que produzem exclusão e desigualdade.

Esses sujeitos compreendem que a interpretação da deficiência como tragédia tende a mobilizar respostas pautadas na caridade, na filantropia e em intervenções pontuais, frequentemente de caráter assistencialista. Tal perspectiva reduz a deficiência a um problema individual, condicionado à boa vontade de terceiros, e obscurece sua natureza política e social. Consequentemente, desconsidera a responsabilidade do Estado no enfrentamento das desigualdades e na garantia de direitos às pessoas com deficiência.

Ademais, a compreensão da deficiência como tragédia, de acordo com Piccolo e Mendes (2022), favorece a formulação de estratégias voltadas ao tratamento e à cura, com o objetivo de eliminar o problema. Nessa perspectiva, “[...] se a cura não é possível deve-se

remediar tal condição mediante estratégias de reabilitação para que tais pessoas funcionem de forma mais similar possível àquelas definidas como normais” (Piccolo; Mendes, 2022, p. 5-6).

Essa concepção repercute diretamente na formulação das políticas públicas. Se a deficiência é interpretada como uma tragédia individual ou como uma condição biológica inevitável, as respostas estatais tendem a privilegiar intervenções sanitárias e reabilitadoras. Conforme observa Diniz (2007), tal perspectiva desloca a atenção das políticas de proteção social e das medidas voltadas à redução das desigualdades, restringindo a intervenção pública ao campo da saúde e da adaptação individual.

Nesse contexto, a deficiência, embora constitua uma expressão da questão social, é frequentemente reduzida a um problema de ordem moral ou comportamental, desvinculado das determinações estruturais da sociedade capitalista. Tal perspectiva obscurece o fato de que essa sociabilidade se organiza a partir da exploração da força de trabalho e da existência de classes sociais antagônicas. Nesse processo, a manutenção de um contingente de trabalhadores disponíveis — o exército industrial de reserva — desempenha papel estratégico na regulação do mercado de trabalho. Assim, aqueles que não se adequam aos padrões dominantes de produtividade tendem a ser submetidos a diferentes formas de exclusão, estigmatização e controle social.

Cumprе destacar que as ações preventivas, os processos de reabilitação e o acompanhamento médico desempenham papel relevante na promoção da qualidade de vida e na ampliação das possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. A crítica formulada pelo modelo social não se dirige à importância dessas intervenções, mas ao reducionismo de perspectivas que tomam a deficiência exclusivamente como um problema clínico. Conforme argumentam Piccolo e Mendes (2022), essa abordagem contempla apenas uma parcela de um fenômeno complexo, atravessado por determinações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Os referidos autores alertam que as experiências mais negativas vivenciadas pelas pessoas com deficiência não decorrem de sua condição biológica em si, mas de uma estrutura social que se mostra indiferente à perspectiva dos direitos e ao atendimento das necessidades humanas em toda a sua diversidade.

Reconhecer a deficiência como questão social, um fenômeno complexo, multifacetado, prenhe de determinações e situado numa sociedade dividida em classes, não é suficiente para romper com um sistema que se mantém pela opressão e desigualdade. Contudo, constitui um passo importante e indispensável para a promoção de políticas públicas universais e abrangentes, para o respeito à diversidade e para a construção de condições que assegurem a

liberdade de pensamento, de escolha e de participação social. Além disso, representa um importante instrumento de enfrentamento às práticas de segregação institucional que, sob diferentes formas históricas, continuam a marcar a trajetória das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo.

3.3 **Modelo social da deficiência:** um projeto ainda em construção

A interpretação da deficiência como questão social exige a compreensão do processo de constituição do modelo social da deficiência, considerando sua concepção, historicidade, avanços, lacunas e os caminhos ainda em construção. Essa perspectiva constitui um requisito fundamental para o estudo da deficiência como fenômeno multifacetado, atravessado por experiências de opressão, desigualdade e tentativas históricas de apagamento, mas também marcado por resistências, lutas e conquistas. Trata-se de um campo em disputa que expressa a busca das pessoas com deficiência pela ocupação de um lugar social pautado no respeito, na acessibilidade, na equidade e na justiça social.

O modelo social constitui, de acordo com Piccolo (2022), um novo campo epistemológico que se dedica a estudar a deficiência, e diferentemente de grande parcela das teorias do conhecimento, não surgiu no interior das instituições educacionais formais, mas da resistência política de coletivos de pessoas com deficiência. Trata-se, portanto, de um movimento epistemológico que sai de *fora para dentro*, das ruas, dos espaços de discussão, dos encontros coletivos, da sociedade para a universidade.

Amparados nos estudos de Barton e Oliver (1997), Piccolo e Mendes (2022) informam que até os anos de 1970 não havia qualquer estrutura que indicasse um estudo sistemático sobre a deficiência, pontuam que as instituições de ensino superior analisavam o tema como essencialmente biológico e as tentativas sociológicas de explicação do fenômeno ocorriam de modo periférico, sem as devidas conexões com outros grupos minoritários e condicionantes contextuais. Para os autores, esse percurso dificultou “[...] a constituição de um movimento efetivamente político com vistas a transformação social” (Piccolo; Mendes, 2022, p. 2-3).

A transformação desse cenário foi impulsionada pela atuação política das próprias pessoas com deficiência, que, além de questionarem os princípios da institucionalização, passaram a reivindicar liberdade, respeito e o acesso aos direitos sociais. Essas reivindicações constituíram as principais bandeiras de luta que deram origem aos primeiros movimentos organizados de pessoas com deficiência no cenário internacional.

Refutaram a ideia de que a deficiência é um fenômeno restrito ao corpo, caracterizado, geralmente, pela ausência de partes ou por limitações funcionais – explicação hegemônica a partir do Modelo Médico. Elaboraram uma concepção sociológica da deficiência a partir do Modelo Social, que traz um caráter inovador e político da experiência, diferente de tudo que se havia construído ao longo dos séculos em relação a essas pessoas.

O modelo social da deficiência surge no interior do movimento político das pessoas com deficiência na Inglaterra, constituindo-se como uma proposta teórico-política voltada à emancipação desse grupo social. Seu objetivo central consiste em promover uma compreensão crítica acerca das condições de opressão e das barreiras sociais que estruturam a exclusão, em oposição direta à ideologia da normalização (França, 2013).

Assim, a partir da perspectiva sociológica da deficiência, foi possível construir um modelo que desafiou a hegemonia do modelo médico, o social. O sociólogo com deficiência física, Paul Hunt, foi um dos pioneiros do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos de 1960; ele buscou, a partir do conceito de estigma desenvolvido por Erving Goffman, compreender a deficiência como fenômeno sociológico (França, 2013; Diniz, 2007; Piccolo; Mendes, 2022).

Diniz (2007) ressalta que a obra de maior relevo de Hunt foi a carta⁵ endereçada ao jornal inglês *The Guardian* em setembro de 1972, a qual suscitou diversas reações e muitas pessoas responderam positivamente à proposta de formação de um grupo de pessoas com deficiência e após quatro anos criou-se a primeira organização política do segmento, a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS). Posteriormente, essa experiência foi se alastrando para outras partes do mundo, entre elas o Brasil.

A UPIAS funcionou inicialmente por meio de correspondências confidenciais e circulares, compartilhadas e divulgadas entre os seus membros, os quais em sua maioria haviam residido em casas institucionais. Hunt propagou que as questões que envolvem a deficiência só podem ser de fato legitimadas a partir da fala dos próprios sujeitos.

Nessas correspondências, “[...] criticava-se frontalmente a ideia de que outras pessoas poderiam falar e escrever sobre a experiência da deficiência sem ouvir aqueles que de fato experimentavam essa condição” (Piccolo; Mendes, 2022, p. 7). É a partir dessas circulares

⁵ “Senhor Editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao Parlamento as ideias das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las. Atenciosamente, Paul Hunt”. (Diniz, 2007, p. 14).

que se elabora o texto *Princípios Fundamentais da Deficiência*, considerado um marco nos países ocidentais no processo de construção de um novo conceito de deficiência.

Diniz (2007), Piccolo e Mendes (2013, 2022), França (2013) e Piccolo (2022) enfatizam o papel do sociólogo Michael Oliver, também com deficiência física, como uma das principais referências na formulação do modelo social da deficiência. Destacam ainda a contribuição de Paul Abberley e Vic Finkelstein, igualmente sociólogos com deficiência, vinculados ao grupo fundador da UPIAS, organização central na consolidação dessa perspectiva teórica.

Diniz (2007, p. 15) ressalta que Oliver, Abberley, Finkelstein e outros ativistas com deficiência tiveram papel central na transformação do debate biomédico, ao denunciarem publicamente que:

[...] ao invés de internados para tratamento ou reabilitação, os deficientes estavam encarcerados; a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física. O mais importante desse movimento político vigoroso de crítica social foi que a UPIAS foi responsável por um feito histórico, pois redefiniu lesão e deficiência em termos sociológicos, e não mais estritamente biomédicos.

Segundo Piccolo (2022), a UPIAS, além de contestar as práticas institucionais, buscava atribuir um caráter político às instituições, em substituição aos modelos caritativos e assistencialistas predominantes. Defendia-se que seu propósito deveria ser o desenvolvimento da autonomia nas atividades cotidianas, no trabalho, na educação e no lazer, entre outros campos da vida social. Soma-se a isso a reivindicação de mudanças analíticas na forma como a deficiência era concebida pela cultura. Nesse sentido, o movimento não se limitava à luta por direitos, mas buscava a construção de uma nova formulação teórica do fenômeno da deficiência.

Assim, a UPIAS constituiu-se como um espaço de resistência política e intelectual ao modelo médico da deficiência. Formada por e para pessoas com deficiência, a organização, fundamentada no materialismo histórico-dialético, problematizou as bases que naturalizavam e medicalizavam a deficiência, retirando dela seu caráter histórico, social e político. Nesse contexto, assumiu uma posição de enfrentamento à ordem vigente e às formas de produção de conhecimento que sustentavam a sua despolitização.

O principal objetivo da UPIAS era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a UPIAS foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social. (Diniz, 2007, p. 16).

O modelo social da deficiência questiona se é o corpo com lesão que limita a participação social ou se são as condições de acessibilidade das organizações sociais e políticas

que se mostram inadequadas e produzem processos de segregação, restringindo a diversidade humana. Nesse sentido, o modelo interroga: quem é, de fato, deficiente — a pessoa ou a sociedade capitalista que impõe barreiras à sua participação? E, ainda, quem se beneficia das formas de opressão e segregação das pessoas com deficiência?

O movimento político sustenta que o capital se beneficia da segregação das pessoas com deficiência, uma vez que estas cumprem funções econômicas e ideológicas no interior da sociabilidade capitalista. Conforme Oliver (*apud* Diniz, 2007, p. 22), “[...] o capitalismo é quem se beneficia, pois, as pessoas com deficiência cumprem uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica, mantendo-as na posição de inferioridade”. Nesse sentido, para a lógica do capitalismo, as pessoas com deficiência tendem a ser produzidas como excedentes sociais, frequentemente tratadas como supérfluas no processo de reprodução do sistema.

O modelo social da deficiência, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico, problematiza a naturalização das desigualdades atribuídas às pessoas com deficiência, evidenciando que a sociabilidade capitalista produz e reproduz barreiras materiais, simbólicas e institucionais que incidem sobre os corpos. Nessa direção, a deficiência é compreendida como uma questão social, devendo ser objeto de políticas públicas e de intervenção estatal orientadas pela garantia de direitos, pela justiça social e pela inclusão em sentido amplo.

Assim, a segregação social, na perspectiva de análise adotada, não é compreendida como um fenômeno absoluto ou universal e, portanto, não pode ser naturalizada nem atribuída a determinações biológicas. Trata-se, ao contrário, de um fenômeno de natureza sociológica, produzido e reproduzido por estruturas econômicas, políticas, jurídicas e sociais que organizam as formas de inclusão e exclusão na sociedade.

O modelo social defendido pela UPIAS estabelece uma distinção entre opressão, lesão e deficiência, explicando essas categorias a partir de uma crítica ao sistema social. Destaca que a opressão não é uma mera consequência da lesão, mas resulta de estruturas sociais e econômicas segregadoras, que excluem aqueles que não possuem condições de acompanhar o ritmo de produção do modo capitalista de organização social. A lesão refere-se ao aspecto biológico do corpo, enquanto a deficiência é compreendida como resultado da interação entre um corpo com lesão e uma sociedade marcada por barreiras, isto é, uma sociedade discriminatória (Diniz, 2007; França, 2013; Piccolo, 2022).

A partir dessa perspectiva, Piccolo (2022, p. 210) destaca que “[...] a deficiência não é uma propriedade do indivíduo e nem consequência necessária do comprometimento. É uma desvantagem social imposta sobre cada imparidade ou comprometimento”. O autor

sustenta que essa definição inverte a lógica comum sobre a deficiência e repercute amplamente na formulação de políticas públicas, legislações, atitudes e comportamentos sociais.

Essa análise foi fundamental, pois possibilitou ampliar o debate em torno dos direitos das pessoas com deficiência, superando uma compreensão centrada na medicalização da lesão e reafirmando a deficiência como uma questão pública, política e, portanto, social, que deve ser objeto de políticas públicas. Nessa perspectiva, a intervenção deve incidir sobre a organização social, de modo a garantir condições efetivas de participação das pessoas com deficiência. Os autores ressaltam ainda que, enquanto o modelo médico concebe a deficiência como um déficit individual, o modelo social a compreende como uma construção social.

O entendimento construído é que a opressão, a segregação e a desigualdade não podem ser enfrentadas pela via da medicalização. Faz-se necessária ação política, articulada e em condições de denunciar a ideologia que subalterniza a pessoa com deficiência. Quanto a isso, Diniz (2007, p. 19) afirma que a deficiência é “[...] uma questão de ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem estar”.

É importante ressaltar que o modelo social da deficiência não nega a relevância do modelo médico no atendimento às necessidades orgânicas das pessoas com deficiência, sobretudo considerando um histórico em que esses sujeitos foram sistematicamente estigmatizados e associados a representações como maldição, pecado ou como um fardo para a família e para a sociedade. O ponto central da crítica reside na naturalização de fenômenos que são, em essência, sociais, econômicos e políticos. Essa naturalização contribui para a reprodução de relações de dominação de classe, para a legitimação de práticas de segregação e para o baixo investimento em políticas públicas voltadas à garantia de direitos.

O movimento político das pessoas com deficiência, no âmbito da UPIAS, estabeleceu articulações com outros movimentos sociais, o que contribuiu significativamente para o fortalecimento das lutas sociais mais amplas, especialmente aquelas protagonizadas por movimentos feministas, negros e de pessoas idosas (Diniz, 2007).

Piccolo (2022) destaca que a efetividade dos escritos do modelo social se expressa na consolidação do ativismo político das pessoas com deficiência, que passam a disputar espaço na agenda pública. Tais formulações também foram fundamentais para a identificação das múltiplas formas de discriminação dirigidas a esse grupo, ao confrontarem a concepção de que os problemas enfrentados decorrem exclusivamente de déficits individuais. Nesse sentido, além de promoverem uma reavaliação das práticas sociais, esses escritos contribuíram para o fortalecimento da autoestima e da identidade política das pessoas com deficiência.

É inegável a ampliação da visibilidade e os avanços conquistados pelas pessoas com deficiência no âmbito da sociedade a partir da consolidação do modelo social da deficiência, formulado no interior do movimento político. Contudo, é necessário reconhecer que tal perspectiva também apresenta limites e lacunas, uma vez que nem todas as dimensões da experiência da deficiência e das desigualdades sociais são plenamente contempladas por essa abordagem.

De acordo com França (2013), o Modelo Social se adequa melhor em situações menos limitadoras e questiona ainda quanto às possibilidades reais de uma pessoa com deficiência ser integrada à sociedade a partir de mudanças apenas no ambiente, sem qualquer tipo de intervenção no corpo. Para o autor “A falta de menção aos estados de saúde, incluindo doenças e enfermidades, induz à crença que a deficiência não estaria relacionada aos processos de adoecimento ou à falta de higiene, o que muitas vezes não é verdade” (França, 2013, p. 63).

O fato de o modelo social, em determinadas análises, apresentar-se como indiferente à relação entre saúde e deficiência, ao pressupor uma separação rígida entre lesão e deficiência, pode produzir interpretações simplificadoras do fenômeno. Nesse sentido, conforme França (2013, p. 63), tal perspectiva gera um aparente “[...] contrassenso num quadro em que a deficiência independe da lesão física, mesmo sendo essa condição necessária para a manifestação da deficiência”.

Nesse mesmo sentido, Piccolo (2022) salienta que o modelo social da deficiência sustenta a ideia de que a deficiência deixaria de existir mediante a transformação das condições sociais, ainda que a lesão corporal possa permanecer. Nesse contexto, trata-se de uma formulação teoricamente sustentável, considerando a complexidade da relação entre corpo, saúde e barreiras sociais?

Algumas interpretações indicam que os precursores do modelo social da deficiência, no esforço de se afastarem do modelo médico, acabaram por enfatizar excessivamente a dimensão social do fenômeno, deixando em segundo plano sua compreensão como uma realidade complexa e multifacetada, que articula dimensões sociais, subjetivas e biológicas. Nessa perspectiva, discutir saúde e o uso de medicações também implica reconhecer sua relação com a experiência da deficiência. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de compreender a saúde como uma política pública fundamental no campo dos direitos sociais.

Há o reconhecimento de que “[...] a desmedicalização da deficiência ajudou a desviar a atenção do modelo médico rumo a um modelo de direitos civis. Contudo, uma postura antimédica impediu de discutir problemas reais ocasionados por determinadas deficiências” (Piccolo, 2022, p. 248).

De acordo com França (2013), observa-se uma simplificação na elaboração conceitual da deficiência no âmbito do modelo social. Contudo, o autor destaca que foi precisamente essa simplificação que possibilitou a rápida assimilação e disseminação das ideias, contribuindo também para a tomada de consciência das pessoas que vivenciam situações de discriminação e preconceito.

Piccolo (2022) também registra a simplificação de relações complexas a partir do modelo social, pontua que o então modelo conceitua a deficiência de modo binomial (comprometimento/lesão e deficiência), afastando a deficiência do corpo e dos aspectos biológicos. Essa forma de explicação “[...] perde de vista que alguns comprometimentos se mostram tão graves que, independentemente dos ajustes realizados, os sujeitos que os vivenciam experimentarão restrições.” (Shakespeare *apud* Piccolo, 2022, p. 238).

Diante disso, França (2013) e Piccolo (2022) defendem que a deficiência é produzida tanto pelas barreiras sociais, físicas e contextuais de modo geral, quanto pelas condições corporais dos sujeitos, sendo compreendida como um fenômeno que articula dimensões biológicas e culturais. Nessa perspectiva, não se pode desconsiderar a experiência dos próprios corpos, uma vez que nem tudo é socialmente produzido — crítica que emerge, inclusive, de setores do próprio movimento político das pessoas com deficiência.

Há corpos que demandam cuidados médicos contínuos, o que exige evitar leituras idealizadas ou excessivamente românticas da deficiência. Nesse sentido, não se pode reduzir o fenômeno exclusivamente à diversidade ou às determinações sociais. Como reflete Piccolo (2022), é difícil sustentar uma perspectiva de celebração da deficiência quando esta envolve dor, privação e lutas cotidianas. O autor observa que essa problematização difere de outras experiências de reconhecimento político, como as vivenciadas por movimentos de mulheres, negros e indígenas, que possuem dinâmicas históricas específicas de afirmação identitária.

Assim, ao mesmo tempo em que a simplificação conceitual contribuiu para a difusão do modelo social e para o alcance de pessoas com deficiência em diferentes condições sociais e econômicas, ela também evidenciou seus limites, indicando a necessidade de sua superação. Isso porque a deficiência se constitui como um fenômeno inserido em uma dialética complexa, que articula dimensões biológicas, psicológicas, culturais, econômicas e sociais.

Para Piccolo (2022, p. 239) “[...] o modelo individual se mostra falho por relegar a segundo plano a dimensão social da deficiência, o modelo social também comete equívoco semelhante quando utiliza a lógica reversa e nega o componente biológico da deficiência”.

Sustenta-se que não enxergar com os olhos ou não andar como bípede corresponde à dimensão da lesão, enquanto a impossibilidade de acessar espaços públicos e privados — em

decorrência da ausência de piso tátil, corrimãos, sinalização adequada ou da predominância de escadas — expressa a deficiência como produto de processos de exclusão social. Nessa perspectiva, o modelo social busca romper com o vínculo de causalidade direta entre o corpo com comprometimento e a deficiência. Trata-se, assim, de “[...] uma distinção rebelde e reorganizadora de tudo aquilo que se supunha sobre a referida categoria desde há pelo menos duzentos anos” (Piccolo, 2022, p. 213).

Piccolo (2022), ao discorrer sobre essa especificidade, argumenta que esse foi um preço necessário e justificável diante de uma história marcada por séculos de invisibilidade das pessoas com deficiência. Segundo o autor, o recurso analítico adotado pelo modelo social, diante dos desafios ainda existentes, evidencia que ainda não é possível superar plenamente a separação entre as dimensões individual e social da deficiência. Tal reconhecimento não implica inércia teórica ou política, mas, ao contrário, impõe o desafio de construção de novas categorias analíticas, considerando que a deficiência, enquanto categoria social, possui uma historicidade específica em comparação a categorias como classe, gênero e orientação sexual.

Piccolo (2022) reconhece que o modelo social da deficiência não é suficiente para abranger toda a complexidade do fenômeno, embora represente a formulação mais progressista produzida até o momento, o que se torna compreensível diante de um histórico marcado por extermínio, institucionalização e segregação das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, o autor destaca que o modelo social aponta para novos caminhos e reforça a necessidade de construção de uma Teoria Social da Deficiência, compreendida como uma elaboração teórica capaz de promover a *reprodução ideal do movimento real* (Netto, 2011b).

Piccolo (2022) destaca que os modelos teóricos não são suficientes para abarcar todas as dimensões e determinações do fenômeno da deficiência, embora reconheça a relevância do modelo social para a compreensão do mundo, da sociedade e do ser humano. Nesse sentido, o autor ressalta que esse modelo representou a formulação que mais contribuiu para uma concepção libertária da deficiência, na medida em que as abordagens anteriores se restringiam a explicações individualizadas e descontextualizadas, alheias às dimensões ambientais, políticas e culturais.

O autor antes referido postula que a Teoria Social da Deficiência deve projetar um quadro explicativo global sobre o fenômeno, respeitando seu movimento, contradições, totalidade e com base nas experiências e necessidades reais das pessoas com deficiência. Entende que esse campo epistemológico se faz indispensável para dar concretude a um ambiente democrático, sem a qual não é possível construir (Piccolo, 2022).

A Teoria Social da Deficiência para Piccolo (2022, p. 249) é “[...] um corpo teórico a ser engenhado e que tenha como princípio a visualização do fenômeno da deficiência por variáveis multidimensionais”, devendo para tanto contar com a contribuição da Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Economia, Política, Antropologia, Psicologia e História, além dos conhecimentos da Medicina.

O referido autor adverte que a Teoria Social da Deficiência não deve se constituir numa simples junção entre os modelos médico e social. Para ele existem elementos que precisam ser considerados para que se possa pensar a nível de Teoria Social da Deficiência, entre esses elementos, são destacados: a clareza de que o fenômeno da deficiência só será compreendido de modo fidedigno se a situarmos no tempo e espaço; o questionamento das tradições e estéticas normativas; a problematização das formas de exclusão e marginalização; e o desvelamento da lógica de funcionamento da sociedade capitalista, de modo a “[...] esculpir uma paisagem que projete a feitura de uma sociedade acessível em suas estruturas, relações e considerações como protoforma da igualdade desejada” (Piccolo, 2022, p. 250).

A então Teoria precisa recuperar o corpo como parte da história, precisa fazer novas intersecções com estudos voltados para a questão identitária e articular a deficiência com fenômenos como a pobreza e desigualdade social, já que além de situações como doenças, acidentes e envelhecimento existem comprometimentos que resultam da pobreza, das guerras, do precário saneamento básico, acesso a serviços de saúde, educação, trabalho e outros. A deficiência está objetivamente vinculada a experiências de desigualdade social (Piccolo, 2022).

Esse pensamento contribui para a consolidação da ideia de que a deficiência é uma questão socialmente produzida no interior de uma sociedade contraditória e que pode atingir qualquer pessoa por diferentes motivos. Tal compreensão direciona para a necessidade de formulação de políticas públicas capazes de atender a diferentes sujeitos e de contemplar a dimensão relacional da deficiência. Aponta ainda para a importância da construção de uma identidade positiva das pessoas com deficiência que, sem romantizações ou simplificações, não se restrinja a experiências marcadas por práticas negativas e estigmatizantes (Piccolo, 2022).

Nessa perspectiva afirmativa da deficiência, deve-se reconhecer que a vida das pessoas com deficiência possui valor intrínseco e dignidade, devendo ser compreendida em sua complexidade e plenitude. Tal compreensão se contrapõe a perspectivas de eugenia social que, historicamente, operam na direção da exclusão ou eliminação de corpos que não correspondem à norma social dominante. Nesse contexto, destaca-se a importância do fortalecimento contínuo dos movimentos sociais.

Para Piccolo (2022), a formação identitária das pessoas com deficiência ainda se encontra em um processo inicial de consolidação política. O autor compreende que a Teoria Social da Deficiência deve seguir um movimento inverso ao do modelo social em sua origem, no sentido de que deve partir das universidades e alcançar as ruas, os espaços comunitários e as instituições formais, de modo a promover uma educação emancipatória voltada à sociedade em geral, não devendo se restringir apenas aos grupos de pessoas com deficiência.

Piccolo (2022, p. 262-263) defende que “Os Estudos Sociais da Deficiência necessitam ser expandidos para além das comunidades de pessoas com deficiência, quer nas universidades ou movimentos sociais, objetivando sua capilarização e disseminação generalizada”.

Compreende-se esse recurso como indispensável para que as pessoas com deficiência possam integrar as arenas de poder e atuar na transformação das condições de marginalização da vida social. Trata-se, ainda, de possibilitar que esses sujeitos possam incidir sobre a agenda pública e contribuir para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades do segmento, no horizonte de uma sociedade efetivamente democrática. Tal processo será possível à medida que as ideias emancipatórias da deficiência adquirirem força material a partir da organização e legitimidade das massas.

3.4 Movimento político das pessoas com deficiência no Brasil: pelo direito de existir e participar da vida social

A participação social das pessoas com deficiência na sociedade está diretamente relacionada às concepções e representações sociais da deficiência. Como destacam Silva e Oliver (2019), as diferentes formas de conceber e tratar esse segmento influenciam diretamente seu protagonismo social, repercutem nas condições de participação que lhes são asseguradas e reconhecidas e incidem, ainda, sobre a construção de suas identidades pessoais e sociais.

Ao ampliar o debate, Silva e Oliver (2019, p. 290) consideram que a participação também pode se constituir como um meio para “[...] consolidar a ressignificação da deficiência alicerçada na matriz dos direitos humanos e de cidadania”. Tal compreensão tornou-se possível, em grande medida, a partir da consolidação do modelo social da deficiência.

Ressalta-se que as lutas organizadas coletivamente nos espaços públicos e privados podem se constituir em formas de resistência às relações de poder instituídas, bem como em estratégias de contestação de análises reducionistas que se expressam nas formas de tratamento historicamente dispensadas às pessoas com deficiência.

A consolidação do modelo social da deficiência no Brasil tem início no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, período marcado por intensa mobilização da sociedade civil e pela ampliação dos debates em defesa dos direitos, com participação ativa das pessoas com deficiência (Brasil, 2010b).

Izabel Maior (2017), mulher com deficiência e participante do movimento político, destaca que, no final dos anos 1970, o Brasil vivenciou um processo de ampliação da consciência social que culminaria na organização do movimento político das pessoas com deficiência. Esse processo, em analogia ao reconhecimento da pauperização como *questão social* no contexto das lutas da classe trabalhadora e da intervenção do Estado, expressa uma passagem da condição de *classe em si* para *classe para si*, conforme a formulação de Marx, indicando a constituição de uma consciência coletiva orientada para a ação política.

Severino e Oliveira (2018, p. 5) salientam que:

Na década de 1970 ‘o mundo’ falava sobre as pessoas com deficiência. Essa atenção dada a essas pessoas propiciou um momento favorável na construção de políticas e declarações que trouxeram a elas a condição de sujeitos de direitos, a condição de cidadão, por parte do Estado.

É nesse contexto que, a partir de 1976, a Organização das Nações Unidas (ONU) deu início a um processo que culminou na criação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, em 1981. Fortemente influenciado pelo movimento internacional das pessoas com deficiência, esse marco histórico contribuiu para o reconhecimento desse segmento como sujeito de direitos, além de impulsionar transformações na percepção social da deficiência. No Brasil, esse processo também fortaleceu a organização política do movimento (Brasil, 2010b; Ferreira; Cabral Filho, 2013; Severino, Oliveira, 2018).

É importante esclarecer que, no contexto brasileiro, esse movimento não se constituiu de forma isolada, tendo em vista que o cenário das décadas de 1970-1980 foi marcado por intensa efervescência política envolvendo diferentes segmentos da sociedade, como mulheres, negros, trabalhadores e homossexuais. Nesse contexto, Ana Maria Morales Crespo, integrante do movimento político das pessoas com deficiência no período, afirma que:

Para mim, a sociedade estava despertando, depois da longa noite, para os direitos de cidadania. Naquele momento histórico, havia uma ebulição social, e grupos de pessoas com deficiência também começaram a se articular e organizar. O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) foi uma motivação muito importante. A gente sabia que o AIPD traria oportunidades excelentes para divulgar nossas reivindicações. Em 1980, pouca gente estava interessada em nos ouvir, mas sabíamos que quando a mídia, os governantes e a sociedade em geral soubessem do AIPD isso seria um gancho muito importante a ser usado em nosso benefício. O Ano Internacional serviu como um grande megafone e ampliou nossa voz, o que, de outra maneira, teria sido muito mais difícil. Acho que se pode dividir, realmente, a história do movimento entre antes e depois do AIPD. Para a vida das pessoas com deficiência, o Ano Internacional foi um marco muito importante (Brasil, 2010b, p. 135).

Destaca-se, conforme Ferreira e Cabral Filho, (2013), a realização do I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, ocorrido em 1980, em Brasília. Os autores apontam que o evento reuniu mais de mil pessoas com deficiência provenientes de diferentes regiões do país, incluindo pessoas cegas, surdas e com deficiência física, entre outras. Ressaltam ainda que esse processo contribuiu para a ampliação da presença política do movimento na sociedade brasileira, o qual passou a atuar na mediação de ações voltadas à formulação de pautas de luta e estratégias a serem adotadas e priorizadas em 1981, além de impulsionar a criação da Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, que integrou diferentes áreas da deficiência.

Os autores enfatizam ainda o conjunto de estratégias que teriam contribuído para o avanço das conquistas jurídicas e sociais do segmento no Brasil. Dentre essas estratégias, destacam-se o alinhamento dos movimentos sociais com organizações não governamentais, a incidência política direta por meio da militância, o apoio de instituições como a mídia, o Ministério Público (MP), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e as universidades, além da construção de alianças internacionais, da eleição de pessoas com deficiência para cargos parlamentares, da elaboração de marcos legislativos e da produção de publicações, entre outras iniciativas.

Cumprir informar, com base em Brasil (2010b), que não há homogeneidade nem linearidade no interior do próprio movimento, sendo este constituído por pessoas que exercem direitos políticos, debatem, divergem e constroem caminhos alternativos. No III Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, ocorreu a reorganização do movimento a partir dos tipos de deficiência representados por entidades específicas, o que, do ponto de vista coletivo, resultou em um processo de fragmentação e enfraquecimento da articulação unificada. Conforme o documento, “[...] enfraqueceu o movimento em geral, porque as organizações nacionais divididas por deficiência nunca mais tiveram o mesmo poder, o mesmo alcance que tiveram juntas” (Brasil, 2010b, p. 134).

Em contraposição a essa interpretação, Severino e Oliveira (2018) ressaltam que houve um fortalecimento do movimento, na medida em que as organizações passaram a identificar e dar visibilidade nacional às demandas das pessoas com deficiência.

Enfatiza-se, ainda como parte das articulações do movimento, a promulgação, em 1982, do dia 21 de setembro como Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência. Posteriormente, em 1992, durante a 37ª Sessão Plenária Especial sobre Deficiência da

Assembleia Geral da ONU, foi instituído o dia 3 de dezembro como Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.

Nesse processo, o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência foi criado com o propósito de sensibilizar a sociedade quanto às necessidades desse segmento, “[...] no intuito de gerar conscientização, compromisso e ações que transformassem a situação das pessoas com deficiência, envolvendo-as no estabelecimento de estratégias para manter em evidência os temas e prioridades” (Ferreira; Cabral Filho, 2013, p. 107).

Além das definições supramencionadas, que contribuíram para o fortalecimento das representações das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, foram criadas diversas organizações voltadas à afirmação do segmento como protagonista de sua própria história, em contraposição às práticas institucionalizadoras. Dentre essas organizações, destacam-se: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN) e o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, em substituição à Coalizão Nacional criada em 1980. Posteriormente, foram instituídas a Sociedade Brasileira dos Ostomizados (SOB), em 1985, e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB), em 1987 (Ferreira; Cabral Filho, 2013).

Assim, o processo de mudança de concepção foi de grande relevância para a inserção das pessoas com deficiência no espaço público, possibilitando que pudessem exercer a prática política, expressar suas diferentes formas de interpretar o mundo e, de forma coletiva, promover ações que contemplem interesses e demandas comuns.

Silva e Oliver (2019) destacam a realização de debates e ações como condições indispensáveis para a materialidade da organização política, as quais devem se constituir na abrangência das relações coletivas. Frisam ainda que no espaço privado as ações e palavras não se apresentam plenamente como expressões de poder, sendo necessário avançar para a ocupação do espaço público. Esse movimento é fundamental para a efetivação de direitos como acessibilidade, educação, trabalho, saúde, assistência social, esporte, transporte público e acesso à cidade, entre outros.

Esse movimento possibilitou às pessoas com deficiência assumir o protagonismo na construção de sua própria história. A partir de então, passaram a rejeitar a mediação de terceiros na interpretação e representação de questões relacionadas à deficiência, afirmando-se como sujeitos políticos ativos na luta contra as múltiplas formas de opressão. Tal posicionamento confronta tanto as determinações da sociabilidade capitalista quanto as

perspectivas biologizantes que negam a diversidade humana e impõem às pessoas com deficiência um ideal de normalidade (Aranha, 2001; Brasil, 2010b; Maior, 2017; Severino; Oliveira, 2018).

O livro sobre a História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil, organizado pela Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), informa que:

[...] até o início do movimento, os deficientes não tinham voz própria. Sobre e no lugar das pessoas deficientes falavam as entidades prestadoras de serviços para deficientes, as instituições que faziam reabilitação, os políticos, os religiosos, os acadêmicos estudiosos do assunto, enfim, os antigos “porta-vozes” (Brasil, 2010b, p. 131).

Com o desenvolvimento da consciência social e a ampliação da participação política das pessoas com deficiência, difundiu-se internacionalmente o lema *Nada sobre nós, sem nós*, expressão que sintetiza a defesa do protagonismo desse segmento na definição de seus próprios interesses e direitos. Pela primeira vez, as pessoas com deficiência assumiram centralidade na condução de suas lutas por autonomia, autodeterminação, vida independente e não discriminação. Tal perspectiva foi posteriormente incorporada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), em consonância com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

No âmbito do Modelo Social, a independência é compreendida como a liberdade de escolha e de autodeterminação, e não como a capacidade de realizar, de forma autônoma e isolada, todas as atividades da vida cotidiana. Contudo, essa concepção passou a ser questionada no interior do próprio movimento das pessoas com deficiência, uma vez que o conceito de independência pode sugerir uma autossuficiência individual incompatível com a natureza relacional da existência humana. Nessa perspectiva, as críticas dirigem-se ao fato de que tal noção tende a obscurecer a dimensão coletiva do cuidado e da convivência social, reproduzindo valores individualistas associados à lógica capitalista (Piccolo, 2022).

A partir desse debate, fortemente influenciado pelas contribuições do movimento feminista, avançou-se para a elaboração da categoria de interdependência, compreendida como a constituição de relações de apoio mútuo, reciprocidade e solidariedade entre os sujeitos. Essa perspectiva tensiona os pressupostos individualistas e meritocráticos que orientam a sociabilidade capitalista, ao reconhecer a dependência recíproca como dimensão constitutiva da condição humana (Piccolo, 2022).

Destaca-se ainda que, no âmbito da sociabilidade capitalista, a dependência é frequentemente associada à improdutividade, à incapacidade e à perda de autonomia, assumindo uma conotação socialmente negativa. Tal compreensão torna-se particularmente

problemática quando se considera que algumas pessoas com deficiência necessitarão, de forma permanente, do apoio de terceiros para a realização de determinadas atividades e para a manutenção da própria vida. Nesse contexto, a dependência pode ser vivenciada como fonte de sofrimento, especialmente em uma sociedade que valoriza a autossuficiência como ideal normativo. Soma-se a isso o elevado dispêndio de energia exigido de algumas pessoas com deficiência para a realização de tarefas cotidianas, esforço que poderia ser redirecionado, por meio de relações de interdependência e apoio mútuo, para experiências mais satisfatórias e socialmente significativas (Wendell *apud* Piccolo, 2022).

A lógica da interdependência não implica a legitimação de práticas assistencialistas e filantrópicas que, historicamente, trataram as pessoas com deficiência como objetos de caridade e as mantiveram em espaços segregados. Em sentido oposto, essa perspectiva reconhece a deficiência como uma questão social e de direitos humanos, deslocando o debate para o campo da cidadania e da justiça social e exigindo do Estado a efetivação de suas responsabilidades na garantia de proteção social e acesso a direitos.

O movimento político das pessoas com deficiência contribuiu para que as demandas desse segmento fossem reconhecidas como questões de interesse coletivo e responsabilidade pública, portanto, como matéria de direitos sociais. Esse processo possibilitou a inserção, na agenda pública, de reivindicações relacionadas ao trabalho, à saúde, à assistência social, à habitação, ao lazer, ao transporte público, à acessibilidade e à educação.

Piccolo e Mendes (2022, p. 14) destacam que:

A efervescência destas reivindicações sociais, que congregavam manifestações de movimentos negros, feministas, indígenas, sem-terra, sem-teto, de pessoas com deficiência, dentre outras, compuseram o caldo formativo da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), base sobre a qual se arquiteta a Constituição Federal do Brasil (CF), nominada constituição cidadã, devido justamente a intensa participação popular das minorias.

A mobilização do movimento das pessoas com deficiência possibilitou o levantamento das principais demandas do segmento e a elaboração de propostas destinadas à Assembleia Constituinte. Como resultado de um processo histórico marcado por lutas, negociações e resistências, as pessoas com deficiência foram reconhecidas como sujeitos de direitos na Constituição Federal de 1988, passando a figurar em diferentes dispositivos constitucionais voltados à garantia da educação, saúde, assistência social, trabalho, acessibilidade, previdência social e demais mecanismos de proteção social. Tal reconhecimento representou um importante avanço na consolidação da cidadania e da participação social desse segmento na sociedade brasileira.

A incorporação das demandas das pessoas com deficiência ao texto constitucional evidencia a recusa do movimento em aceitar um tratamento segregado na Constituição Federal, como se seus direitos pudessem ser disciplinados de forma apartada do conjunto da cidadania. À época, cogitou-se a elaboração de um estatuto específico destinado exclusivamente às questões da deficiência⁶.

Contudo, o movimento político posicionou-se em favor da inserção transversal de seus direitos nos diversos capítulos constitucionais, reafirmando que as pessoas com deficiência deveriam ser reconhecidas como sujeitos plenos de direitos e participantes da vida social em igualdade de condições com os demais cidadãos (Brasil, 2010b; Ferreira; Cabral Filho, 2013; Maior, 2017; Severino; Oliveira, 2018).

A incorporação das demandas das pessoas com deficiência ao texto constitucional ampliou as possibilidades de formulação de políticas sociais fundamentadas na cidadania e na garantia de direitos. Tal processo representou um importante afastamento das práticas tutelares e caritativas que historicamente orientaram as respostas à deficiência, fortalecendo a perspectiva da proteção social e da participação plena na vida em sociedade.

Foi durante o período de redemocratização do país que o movimento de pessoas com deficiência começou a ganhar força. A Constituição Federal, além de ter sido determinante para a construção das Políticas Sociais brasileiras, também foi espaço de participação e envolvimento das pessoas com deficiência para a construção de formas de garantir que as Políticas Sociais destinadas a esse movimento fossem asseguradas. (Cunha, 2021, p. 316).

Como resultado desse processo histórico de reconhecimento da deficiência como questão pública, social e de direitos humanos, o Brasil passou a adotar a definição de pessoa com deficiência estabelecida pela CDPD, incorporada ao ordenamento jurídico nacional por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e posteriormente reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nesses termos, considera-se pessoa com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015b, art 2º).

⁶ Em relato Ana Maria Morales Crespo, membro do movimento político das pessoas com deficiência e participante no processo constituinte, afirma que as bandeiras do movimento eram claras, reivindicaram “[...] transporte acessível, educação na escola comum, eliminação de barreiras arquitetônicas em edifícios públicos e de uso público. [...] nós queríamos do jeito difícil. Queríamos que as questões de saúde das pessoas com deficiência estivessem no Capítulo sobre Saúde; a educação, no Capítulo sobre Educação; e assim por diante. Fizemos questão que fosse dessa forma e conseguimos” (Brasil, 2010b, p. 136). Crespo informa que o movimento conseguiu muitas vitórias, mas precisaram também aceitar o *preferencialmente* na escola comum além de outras alterações, porém no geral, o resultado final foi positivo. (Brasil, 2010b).

O atual conceito parte de uma relação de interação e interdependência entre a sociedade e a pessoa com deficiência em suas limitações funcionais, ou seja, o foco não é o sujeito individualmente, compreendido de maneira apenas orgânica. Segundo Maior (2017, p. 31), a então concepção expressa o “[...] movimento de reivindicação de direitos e a luta das pessoas com deficiência para serem reconhecidas como protagonistas em suas vidas”

A referida autora também ressalta o caráter dinâmico, multidimensional e evolutivo do conceito, o qual repercute diretamente na vida das pessoas com deficiência e na relação com a sociedade, sobretudo no que tange à responsabilização com o processo de democratização pela via da inclusão social. Reforça a deficiência como construção social.

Desse modo, a definição adotada pela Convenção representou um importante avanço na compreensão da deficiência, especialmente quando comparada às formulações anteriores presentes na legislação brasileira. A Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, por exemplo, vinculava a deficiência à incapacidade para o trabalho e para a vida independente. Em contrapartida, a CDPD passou a compreendê-la a partir de uma perspectiva relacional, segundo a qual a restrição à participação social decorre da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras presentes no ambiente físico, social, cultural e institucional. Tal mudança desloca o foco da deficiência do indivíduo para as condições sociais que limitam sua participação, razão pela qual a Convenção e a LBI devem constituir parâmetros fundamentais para a formulação, implementação e avaliação das políticas sociais direcionadas às pessoas com deficiência.

De acordo com Maior (2017), a mobilização nacional e internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência contribuiu para a elaboração de um amplo arcabouço normativo voltado à garantia da participação social desse segmento. Como resultado desse processo histórico, foram instituídos diversos instrumentos legais destinados à promoção da cidadania, da acessibilidade e da inclusão social, dentre os quais se destacam:

- A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (primeira lei federal) que estabelece normas gerais dos direitos das pessoas com deficiência, competências dos órgãos administrativos em relação às pessoas com deficiência e as competências da CORDE⁷;
- Reserva de vagas para o acesso ao trabalho (Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991);
- Direito de ir e vir por meio do Passe Livre e acessibilidade aos transportes públicos (Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994);

⁷ Esse órgão foi de grande importância no encaminhamento das lutas e conforme Ferreira e Cabral Filho (2013) a CORDE atuava alinhada com os movimentos sociais específicos.

- Direito à educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino (Lei nº 9.394/1996);
- Destaca-se ainda a contribuição do movimento de pessoas com deficiência na regulamentação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Lei nº 8.742/1993), que estabelece serviços de assistência social, residências inclusivas, concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) no valor de um salário mínimo;
- Declaração mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jontiem em 1990);
- Declaração sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca em 1994);
- O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, traz uma primeira conceituação de deficiência e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁸.
- Prioridade de atendimento e condições de acessibilidade (Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004), estabelece normas para a promoção de acessibilidade nos mais diversos contextos: acesso aos espaços públicos e edificações, moradias, bens culturais imóveis, todos os modais de transportes coletivos e terminais de embarque e desembarque;
- Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação bilíngue e contratação de tradutores intérpretes de LIBRAS para garantir educação das pessoas com surdez (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010);
- Atendimento às pessoas cegas e com baixa visão (Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005 e o Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006);
- Reserva de vaga obrigatória para pessoas com deficiência em escolas técnicas e instituições de ensino superior federais; instituição do Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005);
- Realização da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência em 2006, com o tema: *Acessibilidade: você também tem compromisso*;

⁸ “Essa política confere aos órgãos e entidades do poder público a responsabilidade de assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos. Na execução desse Decreto, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, órgão superior de deliberação colegiada, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional de inclusão da pessoa com deficiência, em integração com a CORDE, também ligada à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos” (Ferreira; Cabral Filho, 2013, p. 109).

- Promoção da II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência, com o tema *Inclusão, Participação e Desenvolvimento: um novo jeito de avançar*;
- Promoção da III Conferência Nacional de Pessoas com Deficiência ocorreu em dezembro de 2012 com o tema: *Um olhar através da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU: novas perspectivas e desafios*
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008;
- Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012)
- Garantia de educação especial e atendimento educacional especializado (Decreto nº 7.611/2011);
- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com força constitucional no Brasil (Decreto nº 6.949/2009);
- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011);
- Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior em 2005;
- Estabelecimento de requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições (Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003);
- Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012);
- Instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), dentre outros.

O conjunto de leis, decretos, tratados nacionais e internacionais e conferências constituiu importante fundamento para a implementação de políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência. Esse processo, entretanto, não se desenvolveu de forma linear ou consensual, mas resultou de intensas lutas sociais protagonizadas pelos movimentos organizados do segmento e do gradual reconhecimento, por parte do Estado e da sociedade, da legitimidade de suas demandas e reivindicações.

Nesse sentido, Izabel Maior (2017) destaca que a legislação brasileira voltada às pessoas com deficiência figura entre as mais avançadas e reconhecidas mundialmente. Segundo a autora, até a Constituição Federal de 1988, com exceção de dispositivos relacionados à educação especial e às ações da LBA, inexistia um marco normativo abrangente capaz de assegurar os direitos desse segmento. Assim, a consolidação de um arcabouço jurídico específico representa um importante avanço no reconhecimento da deficiência como questão pública e objeto de proteção social, reafirmando sua inserção no campo dos direitos humanos e sociais.

Convém destacar que a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representou uma das mais importantes conquistas recentes do segmento, ao fortalecer os princípios da cidadania, da igualdade de oportunidades e da participação social. A referida legislação materializa reivindicações historicamente construídas por movimentos sociais, associações, entidades representativas, familiares, profissionais e, sobretudo, pelas próprias pessoas com deficiência, consolidando uma perspectiva fundamentada nos direitos humanos e na inclusão social, em contraposição às abordagens estritamente biomédicas e assistencialistas da deficiência. Nessa direção, o artigo 8º dispõe que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015b,).

A LBI materializa os fundamentos do modelo social da deficiência ao reconhecê-la como uma categoria política, diretamente relacionada às lutas por justiça social, equidade e cidadania. Essa compreensão exige a formulação e a implementação de políticas públicas orientadas pelo respeito à dignidade humana e à diversidade das pessoas com deficiência. Nessa direção, a legislação prevê tanto a eliminação das barreiras que restringem a participação social quanto a promoção de condições efetivas de acessibilidade nos diferentes espaços, serviços, políticas públicas e relações sociais.

A referida legislação é, antes de tudo, resultado das conquistas históricas do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, que, conforme Maior (2017), atua há mais de cinquenta anos na transformação das concepções sociais sobre a deficiência. Nesse sentido, a LBI materializa a transição de práticas tutelares para uma perspectiva orientada pela autonomia, pela cidadania e pela garantia dos direitos humanos e sociais.

Maior (2017) também assinala os novos rumos do movimento político das pessoas com deficiência, ressaltando a importância de valorizar sua pluralidade interna e fortalecer mecanismos de representação capazes de contemplar a diversidade de demandas do segmento. Além disso, enfatiza a necessidade de investir na formação e capacitação de lideranças comprometidas com a promoção da acessibilidade, da participação social e dos direitos humanos.

Contudo, o Brasil contemporâneo, sob forte influência das transformações econômicas e políticas desencadeadas pelo avanço do neoliberalismo desde os anos de 1990, tem experimentado significativos tensionamentos no campo dos direitos sociais, com impactos diretos sobre as condições de vida das pessoas com deficiência. Esse cenário revela uma dinâmica profundamente contraditória. Ao mesmo tempo em que o país vivenciou o processo de redemocratização, a ampliação dos direitos de cidadania e a promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidou-se também uma agenda de reformas orientadas pela racionalidade neoliberal. Como assinala Behring (2009), tal contexto intensificou o conflito entre universalização e seletividade das políticas sociais, favorecendo a constituição de um sistema de proteção social residual, no qual a intervenção estatal tende a se restringir à cobertura das necessidades não absorvidas pelo mercado, pela família ou pelas redes comunitárias.

Tal dinâmica implica a transferência do enfrentamento das expressões da questão social para a esfera privada, constituindo uma estratégia de desresponsabilização estatal quanto à garantia dos direitos sociais. Não se trata da negação absoluta da questão social, mas da redefinição das formas de seu enfrentamento, deslocando para a família, para as redes comunitárias e para o mercado responsabilidades que historicamente deveriam integrar o campo da proteção social pública.

Nesse direcionamento, Ferreira e Cabral Filho (2013, p. 114) destacam que:

As contradições do sistema capitalista dificultam a estruturação de sociedades pautadas no respeito aos direitos humanos. Desse modo, torna-se imprescindível compreender os movimentos sociais como construção coletiva na perspectiva de um projeto ético-político comprometido com a mudança global, no qual a relação pluralidade/diversidade possa sustentar as políticas sociais para uma sociedade mais justa.

Esse cenário evidencia a necessidade permanente de luta, resistência e organização política não apenas das pessoas com deficiência, mas da classe trabalhadora em seu conjunto. Afinal, a questão social expressa as contradições inerentes à sociabilidade capitalista e remete às disputas entre projetos societários, interesses de classe e formas de dominação ideológica. Nessa perspectiva, a ausência de organização coletiva tende a favorecer a reprodução das desigualdades e a prevalência dos interesses do capital. Assim, a deficiência é compreendida

como uma categoria pública e social, constituída no interior das relações sociais capitalistas e, portanto, como uma expressão da questão social, cujo enfrentamento demanda articulação com as lutas históricas da classe trabalhadora.

3.5 Deficiência e Anticapacitismo: um corpo e uma forma de ser e existir fora da ordem capitalista

As pessoas com deficiência constituem a maior minoria em situação de desigualdade social no Brasil e no mundo. Vivenciam profundas experiências de opressão e são frequentemente alijadas de direitos básicos de cidadania, o que resulta em múltiplas situações de desvantagem e subalternização social. Essa realidade é evidenciada por importantes estudos e levantamentos produzidos por instituições como a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2011, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 e 2023, e o Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS), em 2023.

Trata-se de um grupo que apresenta algumas das menores taxas de acesso à educação, à saúde e ao trabalho, além de uma forte associação entre pobreza e deficiência, em uma relação que se retroalimenta. Se, por um lado, a pobreza expõe os indivíduos à insegurança alimentar, às condições precárias de vida e a agravos à saúde que podem favorecer o surgimento ou agravamento de deficiências, por outro, a própria deficiência pode resultar em processos de empobrecimento, uma vez que as pessoas com deficiência enfrentam restrições no acesso a direitos básicos e vivenciam condições precárias relacionadas aos determinantes sociais da vida. Por essa razão, frequentemente compõem o segmento mais empobrecido entre os pobres em âmbito mundial (Bello, 2025; Gomes, 2024; Organización Mundial de la Salud; Banco Mundial, 2011; Piccolo, 2022).

Essa realidade, contudo, não pode ser explicada apenas pelas condições materiais de existência, exigindo a compreensão dos mecanismos sociais e ideológicos que hierarquizam os corpos e as capacidades humanas, entre os quais se destaca o capacitismo. Nessa perspectiva, a compreensão da deficiência demanda uma análise que transcenda sua dimensão particular, reconhecendo que as experiências vivenciadas por esse segmento são atravessadas por múltiplos marcadores sociais. Classe, raça, gênero, sexualidade e outras determinações sociais interagem de forma dinâmica, potencializando desigualdades e aprofundando as expressões da questão social que incidem sobre as pessoas com deficiência.

A realidade brasileira apresenta um cenário desafiador para as condições de vida das pessoas com deficiência. Dados do IBGE, divulgados em 2023 a partir do Módulo Pessoas

com Deficiência da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referente ao terceiro trimestre de 2022, revelam que esse segmento é composto por aproximadamente 18,6 milhões de pessoas com dois anos ou mais de idade, correspondendo a 8,9% da população nessa faixa etária (Gomes, 2024).

Convém ressaltar que os dados mais recentes apresentam uma diferença significativa em relação aos levantamentos anteriores sobre deficiência no Brasil. Enquanto o Censo Demográfico de 2010 apontava que 23,9% da população brasileira (45,6 milhões de pessoas) possuíam algum tipo de deficiência, a PNAD Contínua de 2022, divulgada pelo IBGE em 2023, identificou um percentual de 8,9%, o que representa uma redução de aproximadamente 15 pontos percentuais. Essa discrepância decorre, sobretudo, das alterações metodológicas adotadas na identificação da população com deficiência, baseadas nas recomendações do Grupo de Washington para Estatísticas sobre Pessoas com Deficiência (*Washington Group on Disability Statistics – WG*), que introduziram critérios mais restritivos para a caracterização da deficiência (Gomes, 2024).

No Censo Demográfico de 2010 eram consideradas pessoas com deficiência aquelas que declaravam apresentar algum grau de dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir escadas (IBGE, 2010). Na metodologia atualmente adotada, por sua vez, são incluídas nessa categoria apenas as pessoas que informam ter *muita dificuldade* ou que *não conseguem de modo algum* realizar determinadas atividades. Além disso, a identificação da deficiência passou a considerar diferentes domínios funcionais, entre os quais se destacam visão, audição, mobilidade (andar ou subir degraus), funcionamento dos membros superiores, cognição — compreendendo dificuldades para aprender, lembrar-se de informações ou se concentrar —, autocuidado e comunicação, entendida como a capacidade de compreender e ser compreendido (Gomes, 2024).

Segundo o IEPS, a Umame e o Instituto Veredas (2023), a adoção dessa nova metodologia pode contribuir para a subnotificação da população com deficiência, produzindo efeitos relevantes na visibilidade estatística desse segmento e, consequentemente, na definição da agenda pública, na alocação de recursos e na formulação e implementação de políticas públicas.

Essa mudança tem suscitado resistências e debates no campo da deficiência, uma vez que parte da literatura e dos movimentos sociais entende que os novos critérios podem reforçar interpretações centradas nos impedimentos corporais, aproximando-se de pressupostos do modelo biomédico. Nessa perspectiva, ao privilegiar a mensuração das limitações funcionais, corre-se o risco de invisibilizar as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que

produzem a deficiência como experiência social e restringem a participação das pessoas com deficiência em condições de igualdade (Instituto de Estudos para Políticas de Saúde; Umané; Instituto Veredas, 2023).

No que se refere ao perfil sociodemográfico das pessoas com deficiência, os dados divulgados pelo IBGE em 2023 indicam maior prevalência entre as mulheres (10%) quando comparadas aos homens (7,7%). Quanto à cor ou raça, os maiores percentuais foram observados entre pessoas autodeclaradas negras (9,5%), seguidas pelas pardas (8,9%) e brancas (8,7%).

Em relação à faixa etária, a pesquisa evidenciou que a maior concentração de pessoas com deficiência encontra-se entre indivíduos com 60 anos ou mais, que correspondem a 47,2% desse segmento populacional. No recorte regional, o Nordeste apresentou o maior percentual de pessoas com deficiência do país, concentrando aproximadamente 5,8 milhões de pessoas, o equivalente a 10,3% da população da região, percentual superior à média nacional. Em seguida aparecem as regiões Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%).

O levantamento do IBGE (2023) e da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019 evidenciaram os aspectos relacionados à educação, trabalho, renda e saúde, conforme segue:

Educação:

- A taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência foi de 19,5% e para pessoas sem deficiência 4,1%. A maior taxa se concentra na região Nordeste (31,2%) e a mais baixa no Sul (12,7%);
- A maior parte das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica, 63,3% eram sem instrução ou ensino fundamental incompleto e 11% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência os percentuais foram de 29,9% e 12,8% respectivamente;
- Apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído ao menos o ensino médio enquanto a taxa de pessoas sem deficiência foi de 57,3%;
- O acesso à educação superior foi de 7% para pessoas com deficiência e 20,9% para pessoas sem deficiência;
- A taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários:

- das crianças de 6 a 14 anos (adolescentes) com deficiência 95,1% frequentavam a escola e 99,4% das pessoas sem deficiência;
- entre jovens de 15 a 17 anos a escolarização foi de 84,6% para pessoas com deficiência e 93% para pessoas sem deficiência;
- entre 18 a 24 anos a taxa de escolarização foi de 24,3% para pessoas com deficiência e 31,8% para pessoas sem deficiência.

Trabalho:

- A participação no trabalho para pessoas com deficiência foi de 29,2% e para pessoas sem deficiência a taxa foi de 66,4%. Essa desigualdade se mantém até mesmo para os que possuem nível de instrução mais elevado (educação superior): 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para pessoas sem deficiência;
- 5,1 milhões de pessoas com deficiência estavam inseridas no contexto da força de trabalho e 12 milhões estavam fora;
- Cerca de 55% das pessoas com deficiência estavam na informalidade enquanto a taxa para pessoas sem deficiência foi de 38,7%;
- O maior percentual por região de pessoas com deficiência inseridas no contexto do trabalho foi 35,7% (Centro Oeste), 35,1% (Norte), 29,6% (Sul), 28,5% (Sudeste) e 26,8% (Nordeste);
- Ressalta-se que o Sudeste, embora tenha o maior contingente de pessoas com deficiência ocupadas (1,8 milhões de pessoas) foi a região com a menor participação (4%), Norte (5,8%) e o Nordeste (5,7%) tiveram as maiores participações;
- A faixa etária com maior participação da força de trabalho foi de 30 a 49 anos (55,3%), seguido de 14 a 29 anos (43,9%), 50 a 59 anos (42,6%) e acima de 60 anos (10,2%).
- Os dados revelaram ainda que de cada 4 pessoas em idade de trabalhar, apenas uma estava ocupada. Registra que das 99,3 milhões de pessoas ocupadas no Brasil em 2022, 4,7% eram pessoas com deficiência. As mulheres representavam 5,4% e os homens 4,1%.

Renda:

- O rendimento médio real recebido pelas pessoas com deficiência foi de R\$ 1.860,00 no Brasil e para pessoas sem deficiência foi de R\$ 2.690,00;
- O rendimento médio real do trabalho principal por existência de deficiência no Norte foi de R\$ 1.437,00 para pessoas com deficiência, o equivalente a 68% do rendimento das pessoas sem deficiência, que foi de R\$ 2.120,00;
- Na região Sudeste o rendimento médio das pessoas com deficiência foi de R\$ 2.060,00, equivalente a 68% das pessoas sem deficiência (R\$ 3.021,00);
- Na região Sul o rendimento médio das pessoas com deficiência foi de R\$ 2.327,00, equivalente a 77% das pessoas sem deficiência (R\$ 3.018,00)
- Na região Centro-Oeste o rendimento médio das pessoas com deficiência foi de R\$ 2.397,00, equivalente a 76% das pessoas sem deficiência (R\$ 3.134,00);
- O Nordeste apresenta a menor renda para pessoas com deficiência (R\$ 1.297,00), o equivalente a 72% do rendimento das pessoas sem deficiência (R\$ 1.805,00);

Saúde

A PNS realizada em 2019 indicou que:

- Aproximadamente metade das pessoas com deficiência tinha 60 anos ou mais de idade, o que torna a dimensão de saúde necessária para analisar as condições de vida (tanto pela observação do estado de saúde (necessidades) quanto pelo estudo das barreiras de acesso a bens e serviços de saúde);
- Das pessoas com deficiência com 2 anos ou mais de idade que apresentavam dificuldade em pelo menos uma de suas funções, apenas 21,9% delas tiveram acesso à reabilitação, sendo 58,1% promovido pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e 41,9% por plano de saúde, de forma particular ou por outra modalidade;
- A população branca (24,0%) com deficiência teve mais acesso aos serviços de reabilitação pelo SUS se comparado ao grupo de raça preta ou parda (20,4%);
- O acesso à reabilitação por meio de planos de saúde, particular ou outros tipos foi de 54,5% para pessoas brancas e 31,5% para pessoas pretas ou pardas, revelando desigualdades de acesso a tais serviços;

- O acesso ao uso de aparelhos para auxiliar a vida diária: o estudo mostrou que foram utilizadas por 62,1% das pessoas com deficiência, sendo 67,5% de mulheres e 53,5 por homens, desse contingente 70% composto por pessoas brancas e 56,2% por pessoas pretas ou pardas;
- Nos recortes por sexo e cor ou raça, estima-se que 10,6% dos homens com deficiência pretos ou pardos tinham algum plano de saúde, contra 38,7% das mulheres com deficiência brancas;
- 72,8% das pessoas com deficiência declararam ter algum diagnóstico médico de doença crônica, física ou mental, ou doença de longa duração, contra o percentual de 28,4% observado entre as pessoas sem deficiência.
- A hipertensão arterial foi diagnosticada em 66,6% das pessoas com deficiência dessa faixa etária, contra uma proporção de 52,7% verificada naquelas sem deficiência. Problemas na coluna (42,5%), colesterol alto (33,6%), artrite e reumatismo (29,8%) e diabetes (28,4%) também atingiram parcelas relevantes das pessoas com deficiência de 60 anos ou mais de idade;
- 13,3% das pessoas com deficiência de 60 anos ou mais de idade declararam ter alguma dificuldade para realizar sozinhas pelo menos uma das seguintes atividades: comer, tomar banho, ir ao banheiro, vestir-se, andar em casa de um cômodo para o outro, deitar-se ou levantar-se da cama, sentar-se ou levantar-se da cadeira. Para as pessoas sem deficiência o resultado foi de 8,1%;
- Pessoas com deficiência com menor nível de instrução, abaixo da linha de pobreza e/ou em classes de rendimento na base da pirâmide, mostraram-se com mais necessidade de ajuda para realizar as atividades acima indicadas.

Os dados apresentados revelam um contexto de profundas desigualdades sociais que afetam as pessoas com deficiência no Brasil, a ponto de o próprio IBGE destacar que esse segmento apresenta os menores níveis de acesso à educação, ao trabalho e à renda (Gomes, 2024). Contudo, é importante ressaltar que tais indicadores se referem, sobretudo, ao acesso a esses direitos e serviços. Permanecem em aberto questões relacionadas às condições de acessibilidade, permanência e participação efetiva daqueles que conseguem superar as múltiplas barreiras existentes, bem como à capacidade das políticas públicas de assegurar atendimento integral, equitativo e de qualidade a essa população.

Convém ressaltar que o aspecto mais inquietante dessa realidade é o fato de que tais desigualdades frequentemente não provocam estranhamento social, sendo percebidas como consequências naturais das diferenças corporais e funcionais. Essa naturalização está profundamente vinculada à lógica da sociabilidade capitalista, que atribui maior valor aos corpos considerados produtivos, autônomos e eficientes. Nesse contexto, difunde-se uma concepção capacitista segundo a qual as limitações corporais explicariam, por si mesmas, as posições de desvantagem ocupadas pelas pessoas com deficiência, como se fosse razoável questionar sua capacidade de acessar direitos, oportunidades e reconhecimento social em condições de igualdade.

Salienta-se, ainda, que tais resultados tendem a ser socialmente naturalizados, ao contrário do que ocorre quando pessoas com deficiência conquistam espaços de participação, poder, prestígio e reconhecimento social. Nessas situações, é comum que suas trajetórias sejam interpretadas sob a ótica da comoção, do heroísmo e da superação individual. Essa reação social revela um aspecto fundamental do capacitismo: a presença de expectativas historicamente construídas que associam a deficiência à incapacidade, à dependência e à marginalidade.

Assim, quando uma pessoa com deficiência ocupa posições de destaque, sua presença passa a ser percebida como algo extraordinário, e não como expressão legítima do exercício de direitos e da participação social. O que essa reação simultaneamente expõe e oculta é o fato de que a desvantagem social, a restrição de oportunidades e a negação de direitos são frequentemente tratadas como condições esperadas para esse segmento populacional, fazendo da invalidação e da marginalização elementos constitutivos de sua experiência social.

De modo geral, o que esse contexto revela e, sobretudo, denuncia? Revela que as profundas desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência não decorrem exclusivamente de impedimentos corporais ou funcionais, mas também de um sistema de crenças, valores e práticas sociais que hierarquiza corpos, capacidades e formas de existência. Trata-se do capacitismo, compreendido como uma estrutura social e ideológica que produz processos contínuos de invalidação, subalternização e exclusão das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível indagar em que medida o capacitismo contribui para a produção e reprodução das desigualdades experimentadas por esse segmento da população brasileira. Da mesma forma, é necessário problematizar como essa lógica incide sobre a formulação, implementação e efetivação das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, influenciando tanto o reconhecimento de direitos quanto as condições concretas de acesso e participação social.

Responder essas indagações exige compreender previamente esse fenômeno social, suas formas de manifestação e seus impactos na vida de milhões de pessoas com deficiência no Brasil. Os estudiosos críticos da deficiência concordam que o capacitismo constitui uma importante barreira atitudinal e mantém relação direta com o conceito contemporâneo de deficiência, especialmente no que se refere à interação dinâmica entre os impedimentos corporais e as barreiras presentes no ambiente.

De acordo com Sasaki (2010), a acessibilidade constitui um processo multidimensional que envolve diferentes aspectos da vida social e da participação das pessoas com deficiência. Nesse sentido, o autor identifica sete dimensões da acessibilidade, as quais também expressam as principais barreiras enfrentadas por esse segmento populacional: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, natural e atitudinal.

Entre as diferentes barreiras identificadas na literatura e na legislação brasileira, as barreiras atitudinais ocupam posição de destaque por sua estreita relação com o capacitismo. A LBI as define como "[...] atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (Brasil, 2015). Trata-se de barreiras que se manifestam por meio de preconceitos, estigmas, discriminações e expectativas negativas acerca das capacidades das pessoas com deficiência, limitando seu acesso a direitos e sua plena participação social.

O capacitismo, portanto, está relacionado ao preconceito e à discriminação por motivo de deficiência. Entretanto, sua expressão não se limita às atitudes individuais ou às relações interpessoais, uma vez que se constitui como uma lógica social que organiza práticas, instituições e relações sociais. Por essa razão, manifesta-se de forma objetiva e subjetiva, explícita ou sutil, produzindo barreiras e desigualdades que afetam as condições concretas de vida das pessoas com deficiência e restringem seu acesso, permanência e participação nos mais diversos espaços sociais, como a família, a educação, a saúde, o trabalho, o esporte e o lazer.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009b) define a discriminação por motivo de deficiência como:

[...] qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável.

A negação da igualdade de oportunidades às pessoas com deficiência constitui um importante mecanismo de produção e reprodução das desigualdades sociais. Os dados do IBGE evidenciam um conjunto de situações adversas vivenciadas por esse segmento da população

brasileira, cuja análise remete ao debate sobre o capacitismo estrutural. Nessa perspectiva, tais desigualdades não podem ser dissociadas da lógica do modo de produção capitalista, que estabelece hierarquias entre corpos e capacidades a partir de critérios de produtividade, funcionalidade e acumulação (Gomes, 2024).

Piccolo (2022, p. 163) pontua que, no contexto do sistema capitalista “se o trabalho é a atividade basilar na reprodução social e as pessoas com deficiência foram separadas dessas tarefas, resta evidente que é sobre essa relação que se situa boa parte dos preconceitos e denegações dirigidas a esse público”.

Nesse mesmo direcionamento Silva (2006, p. 426) registra que:

O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro.

A concepção estigmatizante e preconceituosa da deficiência materializa-se, portanto, em desvantagens sociais concretas para as pessoas com deficiência. O capacitismo atua como um mecanismo de produção e reprodução de desigualdades, ao deslegitimar a diferença, restringir oportunidades e negar o pleno reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Ao se contrapor aos princípios da igualdade substantiva e dos direitos humanos, reforça processos históricos de exclusão e marginalização, tornando a luta anticapacitista uma dimensão fundamental da defesa da cidadania e da justiça social.

Fiona Campbell (2008), uma das principais referências nos estudos sobre capacitismo, sustenta que essa forma de opressão está fundamentada na produção da deficiência como uma condição intrinsecamente negativa. A partir dessa compreensão, o corpo deficiente é concebido como incompleto, inadequado ou inferior, devendo ser submetido a processos de normalização, correção ou cura. Em seus limites mais extremos, essa lógica sustenta a ideia de que a deficiência representa uma forma de existência menos desejável, justificando práticas sociais, científicas e institucionais voltadas à sua erradicação.

Segundo Campbell (2008), o capacitismo não se limita a atitudes preconceituosas ou práticas discriminatórias dirigidas às pessoas com deficiência. Ele constitui uma rede mais ampla de crenças, processos e práticas que produz e sustenta um ideal de corpo e de sujeito considerado perfeito, plenamente humano. Nesse contexto, a capacidade é instituída como norma, enquanto a deficiência passa a ser construída como uma categoria social e política utilizada para nomear aqueles que se distanciam desse padrão normativo. Desse modo, a inferiorização das pessoas com deficiência não decorre de suas características corporais ou

cognitivas em si, mas da própria construção social de um modelo hegemônico de humanidade que hierarquiza corpos e mentes, atribuindo menor valor àqueles que não se enquadram nele.

O capacitismo para Vendramin (2019, p. 17) está relacionado a:

[...] uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão consequentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis.

Em um esforço teórico para analisar as concepções sobre o capacitismo no Brasil Foresti, Presotto, Bousfield (2024, p. 8) destacam ainda que:

Em linhas gerais, o capacitismo pode ser compreendido como uma atitude negativa estrutural direcionada às pessoas com deficiência, em função do entendimento de que seus corpos são inadequados e insuficientes. Essa atitude negativa gerada pelo capacitismo opera na produção de práticas de exclusão e discriminatórias, além de reforçar a crença social de que as pessoas com deficiência são “menos humanas” e, portanto, não possuem direitos.

Anahí Guedes de Mello (2016), mulher com deficiência e referência no Brasil sobre os estudos da deficiência, discorre que não existe na língua portuguesa outra categoria, além da expressão *capacitismo* em condições de abarcar a discriminação por motivo de deficiência. Contudo, a autora sustenta que a incorporação desse termo ao debate acadêmico, político e social constitui uma demanda urgente, pois a ausência de uma categoria específica para designar a discriminação por motivo de deficiência contribui para sua invisibilização e dificulta o reconhecimento das experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

A urgência do enfrentamento ao capacitismo justifica-se quando se considera a própria sociabilidade capitalista, permeada por práticas e relações sociais que tendem a naturalizar a invisibilidade das pessoas com deficiência. Em muitos contextos, sua presença ainda provoca estranhamento ou desconforto por desafiar padrões normativos de corpo, capacidade e produtividade, enquanto sua ausência frequentemente passa despercebida. Essa invisibilização contribui para a manutenção da ordem social vigente e para a reprodução de profundas desigualdades, restringindo o acesso a direitos, oportunidades e formas efetivas de participação social. Como consequência, muitas pessoas com deficiência encontram dificuldades para se reconhecerem e serem reconhecidas como pertencentes aos diferentes espaços da vida social.

Mello (2016) defende o uso do termo capacitismo por duas razões principais, são elas: a primeira como forma de assegurar visibilidade a uma forma particular de opressão contra um grupo específico; e a segunda razão pela necessidade de analisar a estrutura social dominada pela lógica da corponormatividade, que além de negar a diversidade corporal, separa pessoas

com e sem deficiência e estabelece formas de controle político e corporal sobre as pessoas, delimitam o que elas podem ou não fazer, o que impacta diretamente na condição do ser.

Desse modo, depreende-se a necessidade de visibilizar as demandas das pessoas com deficiência, trazendo-as para o espaço público como expressões legítimas da questão social. Para tanto, torna-se fundamental reconhecer as formas específicas de opressão, discriminação e exclusão que incidem sobre esse segmento populacional e condicionam suas experiências de participação social.

Destaca-se que o capacitismo está para as pessoas com deficiência, assim como o sexismo está para as mulheres, o racismo para as pessoas negras, a xenofobia para pessoas de outras etnias ou originárias de outros estados, países ou regiões. Esse reconhecimento é necessário para a organização política e lutas sociais, sobretudo a partir da perspectiva da interseccionalidade. Mello (2016) ressalta a necessidade de aproximação das demandas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência com outras experiências de discriminações sociais, de raça, gênero e classe.

Uma aproximação que se faz necessária, sobretudo quando se considera que:

[...] o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, idosas, LGBT e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 4).

Trata-se, portanto de uma luta comum, isto é, coletiva, visto que, resguardadas as devidas particularidades, o binarismo norma e desvio atinge frontalmente todos os grupos que se diferenciam do padrão branco, louro, homem, alto.

Dias (2013), Mello (2016), Vendramin (2019), Ivanovich e Gesser (2020) acrescentam que o capacitismo constitui uma forma de preconceito e hierarquização social que classifica as pessoas com base no grau de adequação de seus corpos e modos de funcionamento aos padrões da corponormatividade. Nessa lógica, as pessoas sem deficiência são tomadas como referência de capacidade, normalidade e funcionalidade, servindo como parâmetro para avaliar e julgar os demais sujeitos. As diferenças corporais e funcionais das pessoas com deficiência passam, então, a ser interpretadas como déficits ou insuficiências individuais, legitimando processos de inferiorização e discriminação social.

Nesse direcionamento, as autoras concordam que há uma deliberada recusa em admitir e aceitar vidas ontologicamente classificadas como periféricas, visto que os corpos precisam obedecer a uma norma, isto é, precisam atender uma corponormatividade compulsória (Mello, 2016; Ivanovich; Gesser, 2020; Vendramin, 2019).

Essa corponormatividade, de acordo com Mello (2016), se adequa a uma estratégia pouco receptiva à diversidade corporal e ao mesmo tempo enaltece os corpos aptos e fisicamente capazes para o trabalho. O corpo capaz é o corpo sem deficiência. A autora destaca ainda que existe uma opressão decorrente do corpo que se habita e que essa realidade contraria os preceitos constitucionais que condena a discriminação de qualquer natureza.

Mello (2016, p. 3272) registra que o capacitismo determina a maneira como as “[...] pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais, etc.)”.

Mello (2016) destaca que o capacitismo se sustenta em um juízo moral que associa valor humano à capacidade funcional dos corpos. Nessa perspectiva, apenas determinados modos de existir são reconhecidos como plenamente legítimos, enquanto aqueles que se afastam dos padrões hegemônicos de autonomia, produtividade e eficiência são posicionados em condições de inferioridade social. Como consequência, as pessoas com deficiência têm suas potencialidades previamente delimitadas e sua condição de sujeito pleno frequentemente questionada.

Campbell (2008) destaca que o capacitismo produz um silenciamento das experiências afirmativas das pessoas com deficiência, restringindo sua representação social a narrativas de caridade, dependência, sofrimento ou tragédia. Como resultado, raramente se reconhece a deficiência como uma forma legítima de existência e produção de subjetividades. As histórias de vida, os protagonismos, as conquistas e as contribuições sociais das pessoas com deficiência são frequentemente obscurecidos, enquanto sua presença nos diferentes espaços da vida social continua sendo objeto de estranhamento e questionamento.

Foresti, Presotto e Bousfield (2024) alertam que esse silenciamento pode ser compreendido como uma estratégia de manutenção de estruturas opressivas, na medida em que contribui para a reprodução de situações de subordinação social e econômica vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Entre as expressões desse processo, destaca-se o paternalismo, que, sob a aparência de proteção e cuidado, frequentemente reforça relações de dependência, tutela e limitação da autonomia.

Mello (2016) destaca que as pessoas com deficiência podem desenvolver inúmeras capacidades, habilidades e formas de participação social que não são reconhecidas quando a atenção se concentra exclusivamente nos impedimentos corporais, sensoriais, intelectuais ou psicossociais. Contudo, tais potencialidades tendem a ser desconsideradas em uma sociedade orientada pela valorização de determinados padrões de funcionalidade e desempenho. Segundo

a autora, há um verdadeiro *esquecimento* social dessas possibilidades, o que contribui para a reprodução de estereótipos e para a desvalorização das experiências das pessoas com deficiência.

A esse respeito Mello (2020) comenta que:

[...] quando uma pessoa não enxerga com os olhos, não ouve com os ouvidos e não anda como um bípede, ela é lida como “deficiente” e passa a ser percebida culturalmente como “incapaz”, inclusive incapaz para o trabalho. Por isso, o capacitismo impede a percepção de que é possível um cadeirante andar sem ter pernas, um surdo ouvir com os olhos e um cego enxergar com os ouvidos.

É necessário destacar, com base em Piccolo (2022), que a perspectiva materialista da deficiência não desconsidera a existência de impedimentos e dos limites concretos que deles podem decorrer. Ao contrário, reconhece que determinadas condições corporais, sensoriais, intelectuais ou psicossociais podem impor desafios reais à vida dos sujeitos.

Para o autor, os materialistas distinguem a “[...] experiência social opressiva de deficiência das limitações funcionais únicas (e capacidades)” (Piccolo, 2022, p. 210). O impedimento está relacionado à natureza “[...] que certamente incorpora um determinado conjunto de limitações e habilidades que, então, colocam reais e interiores dificuldades nas capacidades sociais de certos indivíduos” (Piccolo, 2022, p. 210).

Essa distinção é fundamental porque impede que a condição social das pessoas com deficiência seja explicada exclusivamente a partir de suas limitações funcionais. Conforme argumenta Piccolo (2022, p. 210), as capacidades sociais desses sujeitos também são produzidas histórica e culturalmente, o que implica a necessidade de compreendê-las a partir de “análises espaço-temporais do concreto”. Desse modo, a deficiência não pode ser reduzida aos impedimentos corporais, mas deve ser analisada em sua relação com as condições sociais, culturais e históricas que moldam as possibilidades de participação e desenvolvimento humano.

Ao afastar-se da ideia de tragédia, o autor defende que a deficiência pode acontecer com corpos que apresentam comprometimentos físicos, visuais, auditivos, intelectuais e mentais ou que não se adequam ou correspondam aos ideais estéticos. Assim, a deficiência depende, sobremaneira, da forma como a sociedade se estrutura e organiza – do capacitismo que a delinea, o que torna urgente a descolonização dos corpos, bem como a eliminação de estereótipos negativos.

Para Campbell (2008), isso expressa um capacitismo internalizado, o que impacta na forma de pensar a diversidade humana. Dias (2013) e Vendramin (2019), por sua vez, associam as bases estruturantes do capacitismo ao legado histórico da eugenia social e aos processos de normatização dos corpos. Segundo Vendramin (2019), tais processos são

intensificados pela ofensiva neoliberal, que reforça ideais de produtividade, eficiência e autonomia, aprofundando a marginalização das pessoas com deficiência.

A ofensiva neoliberal, mais do que operar uma gestão econômica do modo de produção capitalista, efetiva-se de maneira cada vez mais acentuada nas dimensões da cultura e da política, assumindo uma ideologia de meritocracia e individualismo, o que contribui para a radicalização do discurso capacitista, o qual se apresenta de modo cada vez mais perverso no cotidiano das pessoas com deficiência (Dias, 2013).

Dias (2013) afirma que o capacitismo encontra no neoliberalismo um importante aliado, uma vez que essa racionalidade difunde a ideia de que reconhecimento, sucesso, autonomia e ascensão social dependem exclusivamente do esforço individual. Sob essa lógica, as desigualdades tendem a ser interpretadas como resultado de méritos ou fracassos pessoais, obscurecendo os condicionantes históricos e sociais que produzem situações de exclusão. Ao mesmo tempo, o neoliberalismo enfraquece valores relacionados à solidariedade coletiva, à vida comunitária e à busca por maior justiça social.

Nessa perspectiva, Gesser, Block e Mello (2020) argumentam que o capacitismo contribui para a reprodução da ordem capitalista ao reforçar ideais de corpo, capacidade e produtividade compatíveis com as exigências do mercado. Desse modo, os corpos que não correspondem aos padrões hegemônicos de desempenho, autonomia e eficiência tendem a ser desvalorizados, legitimando processos de desigualdades.

Há, portanto, uma relação visceral entre capacitismo, eugenia social e capitalismo, sobretudo em sua fase neoliberal, o que explica a posição de desigualdade extrema das pessoas com deficiência no Brasil e no mundo expressos, por exemplo, na sub-representação do segmento em contextos de garantia de direitos sociais e políticas públicas, destacadamente, trabalho, saúde, educação e renda.

Assim, é urgente que o debate sobre o capacitismo e, sobretudo, a luta anticapacitista estejam presentes nas diferentes esferas da vida social. Embora se observe, na atualidade, um interesse crescente pelo tema e uma maior circulação desse conceito nos espaços de discussão pública e acadêmica, sua compreensão ainda ocorre, muitas vezes, de forma superficial, sem a profundidade e a perspectiva crítica necessárias para apreender suas múltiplas determinações e implicações sociais.

Contudo, à medida que o debate sobre a deficiência tem se ampliado, torna-se menos frequente a associação equivocada do capacitismo a aspectos positivos relacionados às habilidades ou conquistas das pessoas com deficiência. Tal compreensão, anteriormente presente em alguns espaços de discussão, vem sendo gradativamente substituída por uma

abordagem que reconhece o capacitismo como uma forma de opressão e discriminação baseada na hierarquização das capacidades corporais e cognitivas⁹.

Vendramin (2019) ressalta que, apesar da palavra capacitismo ser ainda pouco conhecida pela população em geral, sendo propagada de modo insuficiente até mesmo nas instituições universitárias, reconhece a existência de discussões recentes mais qualificadas sobre o tema. Recomenda maior investimento na produção de conhecimentos sobre o assunto, além da sua necessária divulgação.

Bezerra *et al* (2024) também reconhecem maior visibilidade no Brasil do termo capacitismo nos últimos anos, embora de modo incipiente, se considerarmos as dimensões do país, as áreas ainda não envolvidas e as questões de desigualdades que se cristalizam na vida de pessoas com deficiência em todas as regiões geográficas.

Esse debate não deve permanecer restrito ao campo educacional, nem concentrado em determinados espaços acadêmicos. É fundamental que alcance outras dimensões da vida social, como o trabalho, o esporte, o lazer, a cultura, a arte e as mídias sociais, entre tantas outras. A ampliação das pesquisas e dos debates sobre o capacitismo contribui para identificar práticas discriminatórias, desconstruir concepções preconceituosas e estigmatizantes e fortalecer processos de transformação social voltados à promoção da igualdade e do reconhecimento da diversidade humana.

É necessário destacar que a produção científica ainda incipiente sobre o tema tanto reflete quanto contribui para a manutenção do capacitismo estrutural, uma vez que as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência tendem a ser naturalizadas nas relações sociais, não sendo frequentemente reconhecidas como problemas sociais relevantes ou como objeto de questionamento no âmbito da sociabilidade capitalista. Nesse contexto, tais desigualdades muitas vezes não são percebidas como demandas prioritárias, o que contribui para sua invisibilização. O avanço no debate sobre o capacitismo e o anticapitismo decorre, em grande medida, da mobilização organizada dos movimentos sociais de pessoas com deficiência.

Bezerra *et al* (2024) pontuam sobre a necessidade de enfrentar os dois estereótipos que são continuamente imputados às pessoas com deficiência, são eles o do *herói de superação*, o qual esconde níveis de carência, desvantagens e, geralmente, esforços sobre-humanos para alcançar objetivos pífios; e o estereótipo do *coitadinho* com a representação da inocência e

⁹ Em eventos como rodas de conversas, oficinas e palestras desenvolvidos pela autora dentro e fora da UFMA.

pureza das pessoas com deficiência. Há uma negação da condição humana das pessoas com deficiência nesse contexto. Quanto a esse aspecto, Dias (2013, p. 11) ressalta que:

A ideia de superação, tenta criar um especialismo para motivar as pessoas com deficiência a se imaginarem como super-heróis para os outros seguirem. Some-se a isso a dívida imediatamente construída: obriga-se a todas as pessoas com deficiência a serem profundamente gratas com as imensas oportunidades dadas a elas por seus patrões, empregos e cotas, alienando-as da noção de que elas têm direito ao trabalho a autonomia.

Vendramin (2019) esclarece que o capacitismo costuma ser reproduzido por um senso comum que vincula as pessoas com deficiência a algum estigma já bastante enraizado nos costumes da sociedade e que por isso poucos percebem e não questionam, indica a ideia de aceitabilidade irrestrita e incapacidade de gerar qualquer tipo de mudança. Para a autora “[...] o capacitismo se caracteriza por atitudes intencionais ou não, subliminares e internalizadas, que estão embutidas na sociedade” (Vendramin, 2019, p. 20).

Desse modo, o debate sobre o capacitismo e, sobretudo a luta anticapacitista, deve estar presente no cotidiano das pessoas, nos movimentos organizados, nas pesquisas e produções científicas, nos documentos institucionais, nas políticas públicas de modo geral, nos contextos familiares, entre outros espaços de convivência e sociabilidade.

A inserção desse debate e da própria luta anticapacitista contra um sistema capitalista e opressor de corpos diversos encontra barreiras, segundo Mello (2020), até mesmo nos espaços em que a pauta mais progressista, alicerçada na perspectiva de direitos humanos, tem prevalência.

A referida autora destaca que a luta anticapacitista dentro da esquerda brasileira não possui a expressividade devida, antes ocupa um lugar periférico dentro do projeto político organizativo, o que reafirma a deficiência como uma questão isolada e individual e na mesma medida nega-se a sua dimensão social, de caráter político e público. Mello (2020) ressalta que “[...] ao ser dissociada de outras lutas sociais, a deficiência dificilmente é concebida enquanto experiência coletiva”.

Mello (2020) destaca a necessidade de superação das barreiras que dificultam o diálogo entre a pauta da deficiência e o campo progressista das lutas sociais de esquerda. Tal movimento é apontado como condição para que a deficiência deixe de ser compreendida como “[...] uma existência solitária para ser uma pauta interseccional” (Mello, 2020), passando a integrar de forma articulada outras agendas de enfrentamento das desigualdades sociais.

Isso é importante porque um grupo isolado não tem condições de enfrentar um projeto societário capacitista de destruição, que de modo brutal ou sutil, seleciona os que devem

morrer ou sobreviver e muito restritamente os que merecem viver plenamente. Também é uma questão de classe.

É com essa diretiva que Mello (2020) expõe um processo de ressignificação da categoria deficiência, deixando claro que para os movimentos sociais, a deficiência não se esgota no corpo, mas constitui resultado da interação entre um corpo e um ambiente que promove condições de acessibilidade.

Mello (2020) destaca ainda que, no Brasil, os movimentos políticos de pessoas com deficiência têm ressignificado o uso do termo *deficiência*, apropriando-se dele sem conotações estigmatizantes e com orgulho político. Nessa perspectiva, a deficiência passa a ser compreendida como um atributo identitário e não como sinônimo de incapacidade, compondo a subjetividade dos sujeitos e afirmando sua diferença como dimensão legítima da diversidade humana.

Destaca-se que, conforme apresenta a autora, essa realidade é concreta no interior dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, os quais pressupõem uma formação política e a construção de uma consciência social crítica previamente elaborada. Diferentemente de amplos segmentos da população, com ou sem deficiência, que não participam de espaços de organização política, esses processos formativos não se distribuem de maneira homogênea na sociedade. Esse cenário contribui para a compreensão, embora não para a justificação, da permanência de concepções reducionistas e estigmatizantes sobre a deficiência.

Mello (2020), ao discutir o processo de deficientização a partir da experiência de trabalho, afirma que a deficiência é antes de tudo uma questão de classe, portanto um componente necessário das lutas anticapitalistas, devendo fazer parte de todas as pautas das lutas da classe trabalhadora.

Acrescente-se a isso o fato do capacitismo impactar diretamente no exercício de cidadania das pessoas com deficiência, pois se constitui em grande obstáculo para a efetivação de direitos políticos, sociais e até mesmo civis, impede a concretização de liberdades básicas numa sociedade que, a despeito de suas profundas contradições, propaga, com certa ênfase, a ideia de liberdade individual para todos.

Mello (2020) destaca ainda que sendo o capacitismo “[...] atravessado pelos muros das desigualdades de classe, gênero, raça e sexualidade, então as lutas anticapitalistas, feministas, antirracistas e antiLGBTfóbicas devem incorporar as pautas das lutas anticapacitistas”, ou seja, o capacitismo expressa as relações hierárquicas da divisão de classes, a qual mantém e reproduz a divisão sexual, racial e funcional do trabalho em sociedades capitalistas.

E assim, Mello (2020) discorre que “[...] o capacitismo é a opressão vivida pelas pessoas com deficiência e sua raiz se encontra nas mesmas instituições econômicas e políticas que servem de base para o patriarcado heterossexista, o racismo e a lesbohomotransfobia”. Para Gesser, Block e Mello (2020) o capacitismo é sustentado pelos discursos biomédicos, que enxerga as pessoas a partir do conceito de norma e desvio.

Na perspectiva marxista, a pessoa com deficiência expressa um corpo situado fora da norma social hegemônica ou, como salientam Silva (2006) e Mello (2020), *fora da ordem capitalista*, na medida em que não se adequa plenamente aos parâmetros de produtividade e desempenho exigidos pelo modo de produção vigente. Nesse contexto, as formas de organização do trabalho e da vida social impactam diretamente na atribuição de valor social a esses sujeitos, que tendem a ser percebidos como menos produtivos e, portanto, socialmente desvalorizados no interior da lógica capitalista.

A racionalidade da sociabilidade capitalista sobre as pessoas com deficiência é fortemente orientada por uma lógica de funcionalidade, sobretudo no âmbito do trabalho, em que suas capacidades são frequentemente avaliadas a partir do grau de utilidade para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Assim, a luta anticapacitista exige primeiramente o reconhecimento da condição humana das pessoas com deficiência, além da sua afirmação como sujeito político, o que implica romper com a mera identificação de limitações no corpo. Concomitante a isso, deve-se empreender esforços coletivos para visibilizar e denunciar as barreiras que impedem a participação social das pessoas com deficiência (Gesser; Block; Mello, 2020).

Piccolo (2022), em perspectiva semelhante, alerta para a necessidade de não reduzir as pessoas com deficiência a déficits e destaca a importância da construção de uma nova representação social desse segmento. Para isso, aponta como fundamentais: a redefinição da concepção de deficiência; a promulgação de legislações anticapacitistas; a garantia de autonomia para a condução das próprias vidas; a eliminação de barreiras e o fortalecimento de práticas sociais acessíveis.

Gesser, Block e Mello (2020) discorrem sobre as principais características que definem uma perspectiva emancipatória da deficiência, a saber: a compreensão da deficiência como forma de opressão social; a identificação e análise das barreiras que impedem a participação social das pessoas com deficiência; o enfrentamento dos processos de patologização e objetificação desses sujeitos; a atenção à interseccionalidade e seus efeitos na produção de subjetividades; e a realização de pesquisas e práticas psicossociais em parceria com pessoas com deficiência, e não a partir de sua objetificação como meros objetos de estudo.

As autoras concordam que a “[...] perspectiva emancipatória implica uma abordagem interseccional da deficiência que considere, sobretudo, a adoção de uma postura anticapacitista em todas as lutas sociais” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 14). Assim, é preciso permitir que pessoas com deficiência ocupem espaço de prestígio e protagonize, junto com outros grupos, a sua própria história.

O foco não deve ser a correção de corpos considerados em desvio, nem mesmo a adequação a uma ideologia de normalização a fim de transparecer *menos deficiente, quase normal* ou *parecer normal demais para ser deficiente*, pois deficiência não é sinônimo de negatividade, e sim uma forma específica de ser e existir no mundo, avessa à lógica capitalista, mas nem por isso menos importante e digna de respeito e de liberdade. Essa perspectiva implica a defesa de condições concretas de acessibilidade, equidade e justiça social, princípios basilares da concepção anticapacitista que devem orientar a implementação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na UFMA.

4 **PROGRAMA INCLUIR:** história, concepção e desenvolvimento institucional no Brasil e no Maranhão

Nesta seção, discutem-se os determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos do Programa Incluir, com o objetivo de desvelar suas bases de sustentação no Brasil e no Maranhão, analisando sua inserção no campo das políticas de acessibilidade e permanência na educação superior destinadas às pessoas com deficiência.

Demarca-se que o Programa se insere em uma trama social marcada por contradições, pois, ao mesmo tempo em que integra as determinações e transformações do Estado e de um sistema capitalista em crise, também reflete a luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento como cidadãos e pelo direito à educação superior, demandando, para tanto, o suporte necessário ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse sentido, entende-se que o Programa convive com tensionamentos próprios da ordem capitalista, uma vez que a gestão que orienta esse sistema é pautada pelo lucro e pela seleção dos sujeitos considerados mais aptos e produtivos, isto é, daqueles que correspondem a padrões sociais que nem sempre contemplam as condições concretas vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

É nesse contexto de disputas, contradições e reivindicações por direitos que emerge o Programa Incluir. Criado em 2005 pelo governo federal e implantado na UFMA em 2009, o Programa teve como objetivo identificar barreiras e promover a elaboração de políticas institucionais de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), tendo na criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade sua principal estratégia de implementação (Brasil, 2013; Pereira; Chahini, 2018).

Nesta tese, analisa-se o papel do Núcleo de Acessibilidade (NUACES) da UFMA como espaço de mediação, organização e articulação entre os diferentes setores universitários, promovendo a implementação de políticas de acessibilidade e contribuindo para a permanência e participação de estudantes com deficiência nos processos de ensino, pesquisa e extensão. Discutem-se, ainda, as perspectivas de universalização dessas ações, identificando avanços, desafios e possibilidades de universalização da política de acessibilidade para toda a instituição.

Desse modo, a presente seção está estruturada em três subseções: Emergência e desenvolvimento do Programa Incluir no Brasil; NUACES como mediador e articulador das políticas e práticas de acessibilidade na UFMA; e Núcleos de Acessibilidade na UFMA: caminhos para a universalização.

4.1 Emergência e desenvolvimento do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior

Refletir sobre a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Brasil nos últimos vinte anos perpassa obrigatoriamente pelo *Programa Incluir: acessibilidade na educação superior*, foi ele que, com a intenção de identificar barreiras físicas, pedagógicas, atitudinais, comunicacionais e informacionais, propôs a oferta de condições de acessibilidade para pessoas com deficiência por meio de políticas institucionais e atuação de núcleos de apoio.

Nesse contexto, o Programa Incluir passou a estruturar ações voltadas à permanência estudantil e contribuiu para ampliar a visibilidade das demandas das pessoas com deficiência na educação superior. Até então, esse segmento encontrava-se predominantemente inserido em instituições de educação especial ou nas classes comuns da educação básica, muitas vezes em condições marcadas por segregação e exclusão, sem que sua presença se expressasse de forma significativa no espaço universitário.

A educação superior brasileira ainda avança de forma lenta no reconhecimento da acessibilidade e da deficiência como questões de direitos humanos e justiça social. Entretanto, é também nesse espaço que se concentram importantes processos de produção de conhecimento, mobilização política e articulação com a sociedade civil, responsáveis por impulsionar reflexões críticas e tensionar práticas historicamente excludentes, contribuindo para transformações sociais mais amplas.

O Programa Incluir constitui um importante marco histórico na consolidação da deficiência como questão de política pública na universidade. Entende-se que sua implementação possibilitou conferir institucionalidade às demandas das pessoas com deficiência, rompendo com práticas improvisadas e informais que, por longo tempo, dependeram da iniciativa individual e da boa vontade de agentes isolados.

Em uma análise mais abrangente das últimas duas décadas, e considerando a contribuição das políticas de cotas, é possível observar avanços no reconhecimento institucional das pessoas com deficiência nas universidades federais brasileiras após a implementação do Programa Incluir. Embora persistam inúmeras barreiras, o Programa contribuiu para mobilizar ações voltadas à acessibilidade e à criação de condições mais favoráveis à participação e à aprendizagem desse segmento na educação superior.

Os resultados da análise indicam avanços importantes, evidenciando o caráter inovador e pioneiro das iniciativas desenvolvidas em uma universidade pública que, embora já

implementasse políticas de ações afirmativas voltadas para pretos, pardos e indígenas, ainda não contemplava as pessoas com deficiência. Cabe destacar que esse segmento somente foi incorporado à Lei de Cotas em 2016, tornando-se um dos últimos grupos a serem formalmente incluídos nessa política no país.

Um breve resgate desse percurso normativo revela as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência para serem reconhecidas no âmbito das políticas de ações afirmativas. Embora o Programa Incluir já estivesse em funcionamento, esse segmento não foi contemplado pela Lei nº 12.711/2012. Da mesma forma, em 2015, durante a promulgação da LBI, a reivindicação por reserva de vagas voltou a ser frustrada em decorrência do veto ao artigo 29, que previa a destinação de 10% das vagas dos cursos de ensino médio profissionalizante, graduação e pós-graduação para pessoas com deficiência.

Somente com a promulgação da Lei nº 13.409/2016 as pessoas com deficiência passaram a ser contempladas pelas políticas de ações afirmativas no acesso às universidades federais. Em 2023, conforme previsto na legislação original de 2012, a Lei de Cotas passou por um processo de revisão e atualização. Nesse novo contexto, a participação das pessoas com deficiência foi mantida e reafirmada por meio da Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, consolidando sua inserção no âmbito das políticas de acesso à educação superior federal.

Convém ressaltar que, enquanto se desenvolvia o processo de disputa pelo reconhecimento das pessoas com deficiência no âmbito das políticas de ações afirmativas, algumas IFES, dentre elas a UFMA, já implementavam ações voltadas à acessibilidade e à inclusão. Essas iniciativas, entretanto, eram desenvolvidas de forma pontual e relativamente isolada, em um contexto marcado pela ausência de obrigatoriedade legal e, inicialmente, sem o apoio institucional proporcionado pelo Programa Incluir (Pereira, 2017).

São duas décadas de conquistas, mas também de desafios e contradições. Tal realidade é compatível com o contexto em que esses processos se desenvolvem: uma sociedade marcada por antagonismos de classe, pela hierarquização dos sujeitos e pela reprodução de profundas desigualdades sociais, características constitutivas da sociabilidade capitalista.

A educação, que é parte e expressão do modelo de sociedade vigente, é também cooptada pelas forças produtivas capitalistas de modo a expressar as contradições dessa sociabilidade. Nessa direção, Mészáros (2008) argumenta que as instituições educacionais foram historicamente reorganizadas para atender às exigências reprodutivas do capital em seus diferentes estágios de desenvolvimento. Se, por um lado, abandonaram formas mais brutais e legalmente institucionalizadas de violência, por outro passaram a operar por mecanismos mais sofisticados de conformação social, preservando sua funcionalidade para a manutenção da

ordem vigente.

Mészáros (2008) destaca que o abandono das formas mais bárbaras e explicitamente coercitivas de educação não decorreu de um avanço humanitário ou de uma preocupação ética com os sujeitos. Segundo o autor, tais práticas foram substituídas porque deixaram de ser funcionalmente necessárias à reprodução do capitalismo, uma vez que “[...] uma gestão dura e inflexível revelou-se um desperdício econômico, ou era, no mínimo, supérflua” (Mészáros, 2008, p. 43). Essa racionalidade ultrapassou os limites das instituições educacionais formais, alcançando diferentes espaços vinculados aos processos de formação social.

Mészáros (2008) e Santos Neto (2014) discorrem sobre uma educação que emerge da necessidade de formar força de trabalho qualificada para operar as máquinas e atender às demandas da produção capitalista, e não para libertar os seres humanos das relações de opressão e humilhação. Nessa lógica, as pessoas com deficiência ocupam uma posição de desvantagem, uma vez que não correspondem aos padrões de produtividade e independência valorizados pelo capital, sendo frequentemente percebidas como corpos fora da sua ordem normativa. Contudo, é também no interior dessas contradições que se constroem possibilidades de resistência, luta e ampliação de direitos.

Assim, ao analisar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, é fundamental compreender que ele é parte das determinações e transformações ocorridas no âmbito do Estado capitalista, ao mesmo tempo em que expressa a luta das pessoas com deficiência pelo reconhecimento como sujeitos de direitos e pela garantia do acesso à educação superior. Nessa perspectiva, o Programa materializa demandas históricas por acessibilidade e suporte institucional, considerados indispensáveis para a participação social e o desenvolvimento das potencialidades desse segmento.

Borsato *et al.* (2024) evidenciam a influência do processo de contrarreforma do Estado de orientação privatista sobre a educação superior. Segundo os autores, a partir dos anos 2000, uma série de políticas públicas, formulada sob a influência dos organismos multilaterais, passou a atuar na expansão desse nível de ensino, atendendo, ainda que parcialmente, às reivindicações da sociedade pela democratização do acesso à educação superior. Esse processo contribuiu para a materialização de ações afirmativas e para a construção de políticas e práticas voltadas à permanência estudantil.

As autoras registram, ainda, que a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi prorrogada para 2025 com o objetivo de ampliar as condições para o alcance da meta de taxa líquida de matrícula de 33% da população de 18 a 24 anos na educação superior. Tal objetivo demanda a implementação de um conjunto articulado de políticas de acesso,

permanência e conclusão dos cursos.

Em atendimento ao PNE, nos últimos 20 anos vem se observando um conjunto de políticas públicas para promover a expansão da rede pública de ensino superior, de forma a ampliar a oferta de vagas, como por exemplo, por meio da criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/20086), e do REUNI (Decreto nº 6.096/20077), que promoveu a estruturação e criação de novos campi nas Universidades já existentes e a criação de novas universidades. Verificou-se também a implantação da política de reserva de vagas para estudantes negros(as) e pardos(as), indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência oriundas de escola pública, o que contribuiu para a alteração do perfil dos(as) estudantes que acessam a educação superior (Borsato *et al.*, 2024, p.04).

Quanto às políticas públicas de inclusão com vistas à democratização de acesso à educação superior, Oliveira *et al.* (2006, p. 6) discorrem que:

[...] falar sobre a democratização do acesso e a inclusão na educação superior implica em estabelecer políticas que beneficiam variados atores sociais. Além disso, deve-se notar que a inspiração de uma política de matiz popular pode ser uma preocupação de movimentos sociais e, ao mesmo tempo, de organismos multilaterais postos, paradoxalmente, sob suspeição pelos próprios movimentos sociais.

Nessa direção, Verdum, Cunha e Lusa (2021, p. 2) destacam que a educação inclusiva se desenvolve “na” e “para” a sociabilidade capitalista, uma vez que é essa forma de organização social que determina o modelo de política educacional e, conseqüentemente, orienta a prestação dos serviços públicos e privados responsáveis pela efetivação do direito à educação. Tal compreensão permite analisar as políticas inclusivas a partir das contradições próprias da sociedade capitalista, reconhecendo simultaneamente seus avanços e seus limites.

Nesse sentido, as referidas autoras ressaltam que a educação no capitalismo apresenta três funcionalidades: a primeira refere-se à contribuição da educação na garantia da reprodução social de acordo com os padrões de classe, possibilitando a manutenção dos níveis elevados de lucratividade por meio da mais valia, constitui-se como um tipo indireto de dominação pela via da política; a segunda diz respeito à educação como mercadoria, por meio da qual obtém-se lucro direto a partir da oferta de serviços educacionais, uma relação de compra e venda; e terceiro pela importação do modelo de educação dos países de capitalismo central, o que justifica, na visão de Verdum, Cunha e Lusa (2021, p. 3) o não “[...] estranhamento no fato de que o desenho da política educacional brasileira seja determinado pelos organismos internacionais”, uma educação inclusiva colonizada.

As autoras destacam que essa perspectiva contribui para compreender as estratégias governamentais de expansão da educação superior. Nesse movimento, a inclusão das pessoas com deficiência passa a compor a agenda das políticas educacionais, expressando simultaneamente a pressão dos movimentos sociais por direitos e as orientações mais amplas das reformas educacionais desenvolvidas sob influência neoliberal.

As estratégias de educação e, especialmente, a política universitária, devem ser consideradas como medidas governamentais para frear a estagnação ou o declínio da lucratividade econômica decorrente da crise estrutural do capital. Portanto, a inflexão dos ditames imperialistas neoliberais do capitalismo internacional para a educação superior dependente no Brasil, por um lado assegurará a formação de contingente de trabalhadores com uma qualificação técnica padronizada e adaptada aos processos de flexibilização da produção e, por outro, garantirá a expansão do capital transnacional (Verdum; Cunha; Lusa, 2021, p. 3).

Desse modo, o Programa Incluir pode ser compreendido como parte das estratégias adotadas pelo Estado em resposta às transformações decorrentes da crise do capital, uma vez que se desenvolveu em estreita articulação com o processo de Reforma Universitária e com as políticas de expansão da educação superior. Sua implementação ocorreu em um contexto marcado pela ampliação do número de vagas nas instituições públicas, tendo como meta a duplicação do quantitativo de estudantes no prazo de cinco anos a partir de 2007.

Nessa perspectiva, entende-se que o Programa Incluir integrou o conjunto de iniciativas associadas ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), articulando-se também com outras políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁰.

Nesta tese, analisa-se o processo de implementação do referido Programa, contemplando sua emergência histórica, suas principais características, avanços e limitações. Examina-se, ainda, o processo de consolidação institucional do Programa, particularmente a partir da aprovação da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em 2024, marco que contribuiu para conferir maior segurança jurídica às ações de permanência desenvolvidas ao longo de quase vinte anos.

Assim, os dados apresentados na tabela a seguir indicam que o número de matrículas de estudantes público da educação especial na educação superior brasileira apresentou crescimento significativo no período de 2003 a 2024. Tal expansão esteve associada, sobretudo, às políticas de ampliação do acesso à educação superior, às ações afirmativas, ao Programa Incluir e às iniciativas desenvolvidas pelos movimentos e entidades representativas das pessoas com deficiência.

Os dados evidenciam que o incremento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial reflete o caráter contraditório de uma sociedade dividida em classes e marcada por projetos societários em disputa (Tabela 1). Isso porque, ao mesmo tempo em que, para o sistema capitalista, a expansão da educação superior pode representar oportunidades de

¹⁰ Esses aspectos contextuais foram desenvolvidos durante a dissertação de mestrado (Pereira, 2017), onde evidenciamos o Programa Incluir como parte integrante desse processo de contrarreforma do Estado.

qualificação da força de trabalho, ampliação de mercados e possibilidades de acumulação, para as pessoas com deficiência ela significa ampliação de direitos, dignidade, acesso ao conhecimento, inserção qualificada no mundo do trabalho e maiores condições de participação social.

Tabela 1 – Evolução do número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira (2003–2024)

ANO	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
2003	5.078
2004	5.392
2005	6.327
2006	6.960
2007	6.943
2008	12.054
2009	21.006
2010	20.338
2011	23.250
2012	26.663
2013	29.221
2014	33.377
2015	37.927
2016	35.891
2017	38.272
2018	43.633
2019	48.520
2020	55.829
2021	63.404
2022	79.262
2023	92.756
2024	95.572

Fonte: Elaboração própria, conforme dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2025).

Também se faz necessário registrar que, embora a educação especial na perspectiva inclusiva tenha ampliado significativamente sua presença na educação superior nos últimos vinte anos, os dados relativos revelam os limites desse avanço. Em 2024, das 10.226.873 matrículas registradas nos cursos de graduação no Brasil, apenas 95.572 correspondiam ao público da educação especial, representando aproximadamente 0,9% do total. Tal cenário indica que a ampliação do acesso, embora relevante, ainda não foi suficiente para alterar de forma substantiva a histórica sub-representação desse segmento na educação superior brasileira, evidenciando a permanência de barreiras estruturais que restringem o exercício pleno do direito à educação.

Se, por um lado, o Programa Incluir integrou o conjunto de estratégias estatais vinculadas à expansão da educação superior e às necessidades de reprodução da sociabilidade capitalista, por outro constituiu uma importante conquista das pessoas com deficiência e de seus

movimentos organizados, ao promover condições institucionais de acessibilidade e permanência nas universidades federais. Assim, o Programa materializa uma das contradições centrais das políticas sociais no capitalismo: ao mesmo tempo em que atende a interesses do capital, também se converte em instrumento de ampliação de direitos e de enfrentamento das desigualdades vivenciadas por grupos historicamente excluídos.

O Programa Incluir foi criado em 2005, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), sob a coordenação da Seesp e da Secretaria de Educação Superior (Sesu). O Programa representou um marco na institucionalização das políticas de acessibilidade na educação superior federal, ao estabelecer estratégias destinadas à identificação de barreiras e à formulação de ações institucionais voltadas à promoção do acesso, da permanência e da participação de estudantes com deficiência nas universidades federais (Brasil, 2013).

O Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, embora tenha sido criado em 2005, somente em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011–2016), passou a integrar de forma mais estruturada a política educacional do MEC. A partir desse momento, assumiu a perspectiva de universalização e institucionalização das ações de acessibilidade por meio dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior. Além disso, passou a contar com ações sistematizadas, contínuas e planejadas, público-alvo definido e aporte financeiro específico.

Entre 2005 e 2011, o desenho do Programa Incluir esteve condicionado à publicação de editais e chamadas públicas concorrenciais pelo MEC. Nesse período, as universidades federais deveriam apresentar projetos voltados à identificação de barreiras à acessibilidade e à implementação de estratégias de acesso e permanência para estudantes com deficiência nas IFES. Entre as ações priorizadas, destacava-se a criação dos núcleos de acessibilidade. Cumpre registrar que 2009 foi o único ano em que o edital do Programa Incluir previu a participação de universidades estaduais (Brasil, 2009a, 2013).

Os documentos pesquisados definem que núcleos de acessibilidade são compreendidos como espaço físico, com a presença de profissionais responsáveis pela organização das ações e articulação entre os mais diferentes setores e departamentos das universidades, com vista a implementação da política de acessibilidade e mediação nas relações de ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2007, 2013)

Os referidos documentos acrescentam que os núcleos de acessibilidade devem contribuir para a implementação de condições de acessibilidade em toda a instituição, contemplando ambientes, materiais, serviços, ações e processos acadêmicos. Ressaltam, ainda, que sua atuação não deve ocorrer de forma setorializada ou segregada, concentrando

exclusivamente a responsabilidade pelas ações inclusivas. Pelo contrário, os núcleos devem constituir instâncias de articulação institucional, integrando-se às atividades de ensino, pesquisa, extensão, intercâmbio e cooperação técnico-científica, de modo a promover a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência em todas as dimensões da vida universitária (Brasil, 2007).

Em vista disso, torna-se evidente que a promoção da acessibilidade na educação superior não pode se restringir a ações pontuais ou setorializadas, devendo constituir um princípio transversal que atravessasse todos os setores, atividades e processos envolvidos na vida acadêmica das pessoas com deficiência. Tal compreensão está em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que atribui à educação superior a responsabilidade de assegurar condições de acesso, participação e permanência em todas as dimensões da experiência universitária:

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

Tal direcionamento fundamenta-se na compreensão de que a acessibilidade na educação superior não pode ser reduzida à oferta de recursos ou serviços específicos, dependendo também da construção de uma cultura institucional inclusiva e de processos permanentes de articulação interdisciplinar. Nesse contexto, os núcleos de acessibilidade não se limitam ao atendimento direto dos estudantes com deficiência, mas assumem o papel de instâncias de mediação e articulação institucional, mobilizando diferentes setores da universidade para a construção de estratégias voltadas ao acesso, à permanência, à aprendizagem e à diplomação desses discentes.

Ao limitar sua abrangência às universidades e aos institutos federais, o Programa Incluir evidencia, conforme argumenta Severino (2018), uma importante contradição. Ao mesmo tempo em que promove ações voltadas à acessibilidade e à permanência de estudantes com deficiência na rede federal, desconsidera a presença desse público em outras instituições públicas de educação superior, restringindo a universalização do direito à educação. Além disso, seu desenho original não contemplava a totalidade do público da educação especial, uma vez que direcionava suas ações prioritariamente às pessoas com deficiência, deixando em segundo plano outros grupos historicamente reconhecidos pelas políticas de educação especial.

O edital do Programa Incluir de 2009, embora tenha possibilitado a participação das

universidades estaduais, não o fez de maneira ampla. A inserção dessas instituições ficou condicionada exclusivamente às ações de acessibilidade relacionadas a despesas de custeio destinadas à manutenção básica dos serviços. Tais despesas eram classificadas no edital como: pequenos serviços de adequação arquitetônica para acessibilidade física; aquisição de material didático específico e recursos de tecnologia assistiva; elaboração e reprodução de materiais pedagógicos de orientação para acessibilidade; e ações de formação em acessibilidade voltadas ao corpo docente e técnico-administrativo das instituições.

Além disso, observa-se uma diferença significativa na distribuição dos recursos financeiros. Enquanto foram destinados R\$ 3 milhões às IFES, as universidades estaduais receberam R\$ 2 milhões. Como resultado, dos 40 projetos aprovados naquele edital, apenas cinco pertenciam a universidades estaduais (Brasil, 2009a; Pereira; Chahini, 2018).

Souza (2010) evidencia os limites presentes na implantação do Programa Incluir e dos núcleos de acessibilidade. A autora observa que o processo ocorreu sem diálogo efetivo entre o governo federal e a comunidade acadêmica, desconsiderando demandas e especificidades das pessoas com deficiência no contexto da educação superior. Além disso, as instituições não receberam formação adequada para a implementação dos núcleos, enquanto experiências já consolidadas em acessibilidade e inclusão foram pouco consideradas. Soma-se a isso o caráter desigual da implantação do Programa, que não alcançou a totalidade das universidades e operou com recursos financeiros limitados, comprometendo a abrangência e a efetividade de suas ações.

Assim, as análises de Souza (2010), Pereira e Chahini (2018) e Severino (2018) permitem compreender que o Programa Incluir, embora represente avanços importantes para a acessibilidade e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior, não pode ser analisado de forma dissociada das transformações ocorridas no Estado brasileiro e das estratégias de enfrentamento da crise do capital. Desse modo, sua implementação relaciona-se ao movimento de expansão da educação superior impulsionado pelas políticas de contrarreforma educacional e pelas orientações dos organismos multilaterais, expressando as contradições inerentes às políticas sociais desenvolvidas no âmbito da sociabilidade capitalista.

Cumprido destacar que, em 2012, o Programa Incluir passou por uma importante redefinição institucional. Apesar de permanecer restrito às instituições federais, sem incorporar as universidades estaduais, sua abrangência foi ampliada para todas as universidades federais do país. Diferentemente da fase anterior, marcada pela seleção de projetos por meio de editais concorrenciais, a implementação do Programa passou a ocorrer de forma universalizada no âmbito das IFES, fortalecendo o processo de institucionalização das políticas de acessibilidade.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir, o Programa estrutura-se em quatro eixos fundamentais: infraestrutura; currículo, comunicação e informação; programas de extensão; e programas de pesquisa. Em conjunto, esses eixos buscam promover a acessibilidade e eliminar barreiras que dificultam o acesso, a participação e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior, reafirmando o compromisso institucional com a inclusão universitária (Brasil, 2013).

No tocante ao eixo infraestrutura, o Documento Orientador do Programa Incluir estabelece que os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES devem ser concebidos e implementados em observância aos princípios do desenho universal. Tal orientação busca assegurar que os espaços acadêmicos sejam acessíveis desde sua concepção, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores. Em consonância com essa perspectiva, a Lei nº 13.146/2015 (LBI), define o desenho universal como a “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015b, art. 3º, II).

O eixo *currículo, comunicação e informação* reconhece que a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem das pessoas com deficiência na educação superior depende da eliminação de barreiras comunicacionais, informacionais e pedagógicas. Para isso, prevê a disponibilização de materiais didáticos acessíveis, recursos de tecnologia assistiva e serviços de apoio, como tradutores e intérpretes de Libras e guias-intérpretes, de modo a assegurar condições mais equitativas de participação nos processos acadêmicos.

No que se refere ao eixo *programas de extensão*, o documento orienta que os projetos extensionistas sejam planejados e executados em conformidade com os critérios de acessibilidade. Destaca, ainda, que a extensão universitária deve constituir um espaço privilegiado para a disseminação de conhecimentos, valores e práticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, acessível e comprometida com a garantia de direitos.

O eixo *programas de pesquisa* destaca a relevância da produção de conhecimento para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, especialmente quando fundamentada nos princípios da transversalidade, do desenho universal e do reconhecimento da diversidade humana. Sob essa perspectiva, a efetivação dos objetivos do Programa Incluir requer que esses eixos ultrapassem a condição de ações pontuais ou projetos específicos, tornando-se elementos permanentes da organização universitária. Somente assim a acessibilidade e a inclusão poderão consolidar-se como dimensões constitutivas das políticas, práticas e processos acadêmicos.

É inegável a relevância do Programa Incluir como estratégia de permanência das pessoas com deficiência nas universidades, sobretudo por seu caráter pioneiro na institucionalização de ações de acessibilidade na educação superior brasileira. Contudo, é necessário reconhecer que essa inserção ocorreu de forma relativamente precarizada e com limitada segurança institucional, uma vez que, até 2024, o Programa não possuía respaldo jurídico específico que assegurasse sua continuidade. Nesse contexto, suas ações permaneciam suscetíveis a descontinuidades, redefinições ou fragilizações decorrentes de mudanças governamentais.

Paradoxalmente, a permanência do Programa Incluir por quase duas décadas, mesmo sem a consolidação de um marco jurídico capaz de assegurar sua estabilidade institucional, constitui um indicativo de sua relevância no contexto da educação superior brasileira. Tal fato demonstra que o Programa respondeu a necessidades concretas das universidades e das pessoas com deficiência, tornando-se referência para a organização de ações de acessibilidade e para o trabalho de docentes, técnicos e gestores envolvidos na construção de condições de permanência e participação acadêmica.

No entanto, é necessário reconhecer que a ausência de um marco institucional mais sólido para o Programa Incluir até 2024 dificultou a construção de parâmetros comuns para a organização e o funcionamento dos núcleos de acessibilidade. Como consequência, desenvolveram-se experiências bastante heterogêneas entre as universidades, tanto em relação às equipes profissionais quanto aos públicos atendidos e às estratégias de intervenção adotadas.

A pesquisa de Saraiva (2015), realizada junto aos núcleos de acessibilidade de doze universidades federais do Nordeste, evidencia essa diversidade institucional. Os dados revelam uma ampla variação na composição das equipes, com núcleos que contavam com apenas um profissional especializado e outros que possuíam quarenta profissionais, totalizando 122 trabalhadores nas instituições investigadas. Entre as categorias mais presentes destacavam-se Tradutores e Intérpretes de Libras (40), Técnicos em Assuntos Educacionais (18), Pedagogos (12), Assistentes Sociais (12), Psicólogos (10) e Transcritores Braille (8). Tais diferenças indicam que a capacidade de resposta dos núcleos às demandas de acessibilidade encontrava-se diretamente condicionada às condições institucionais e aos recursos disponíveis em cada universidade.

Já na Região Norte, Martins (2022) identificou a existência de seis núcleos de acessibilidade, cujas equipes variavam entre 6 e 22 profissionais, totalizando 86 trabalhadores. Os dados evidenciam a centralidade dos Tradutores e Intérpretes de Libras na composição dessas equipes, com 20 servidores efetivos e 25 profissionais terceirizados. Em seguida,

aparecem os Técnicos Administrativos (4), os Revisores Braille (4) e os Assistentes Sociais (4). Tais informações reforçam a heterogeneidade na estruturação dos núcleos de acessibilidade e sugerem diferentes capacidades institucionais de resposta às demandas de inclusão e acessibilidade nas universidades federais.

Ainda de acordo com o estudo de Saraiva (2015), existem núcleos de acessibilidade no Nordeste que não dispõem de todos os profissionais especializados, o que inviabiliza condições efetivas de acessibilidade. Acresce-se a isso o fato de algumas universidades indicarem a presença predominante de bolsistas e terceirizados. Quanto a esse aspecto, a autora evidencia os prejuízos com a possível rotatividade e com a consolidação dos trabalhos realizados pelos núcleos.

Essas condições comprometem a continuidade e a consolidação das ações desenvolvidas pelos núcleos, evidenciando um funcionamento marcado por fragilidades institucionais e pela ausência de maior normatização. Tal configuração incide diretamente sobre a efetividade das políticas de acessibilidade, uma vez que, na ausência de estruturas institucionais mais sólidas, as práticas implementadas tendem a permanecer fragmentadas e suscetíveis a descontinuidades e retrocessos.

De fato, o Programa Incluir passou a adquirir maior densidade normativa a partir da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a PNAES, ampliando o seu reconhecimento no âmbito das políticas de permanência estudantil. Até esse ano, o único documento que tinha por objetivo orientar a institucionalização da política de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior no Brasil era o *Documento Orientador: Programa Incluir -Acessibilidade na educação superior* de autoria do MEC por meio da Sesu e a SECADI, publicado em 2013.

O referido documento, sem caráter jurídico, orientava as IFES sobre como implementar as ações de acessibilidade, entre essas orientações, destacam-se: criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade, responsáveis pela execução e articulação institucional para a promoção da acessibilidade; adequação arquitetônica: rampas, elevadores, sanitários acessíveis, alargamento de portas, sinalização tátil, visual, sonora, dentre outras; aquisição e uso de recursos de tecnologia assistiva, recursos pedagógicos acessíveis, materiais didáticos adaptados; qualificação de pessoal para práticas educacionais inclusivas, tais como formação em libras, atendimento educacional especializado, sensibilização, dentre outros; promoção de acessibilidade em todos os processos e etapas acadêmicas e administrativas; monitoramento a partir de indicadores para avaliar os avanços e identificar desafios, enfrentando-os.

O documento destaca ainda que as IFES devem promover acessibilidade em todos

os ambientes institucionais, garantindo o direito de ir e vir com segurança e autonomia, em observância ao Decreto nº 5.296/2004, independentemente da existência de matrícula de pessoas com deficiência. Nesse sentido, a acessibilidade deve ser compreendida como uma dimensão preventiva e estrutural das instituições, e não como uma ação reativa às demandas já existentes (Brasil, 2013).

Já no que se refere à acessibilidade de comunicação e nos materiais pedagógicos, o MEC dispõe que estas devem ser promovidas a partir da existência da demanda efetiva pelos recursos, isto é, da presença de estudantes com deficiência. O então Documento recomenda ainda que as universidades reservem recursos orçamentários próprios para as ações de acessibilidade.

Borsato *et al.* (2024) destacam que é no contexto de expansão da educação pública federal que a assistência estudantil passa a se consolidar como política pública. Segundo os autores, “embora com regulamentação e orçamento frágeis e insuficientes, a partir de 2008 foi possível às instituições federais proporem serviços e ações para minimizar as desigualdades sociais e educacionais” (Borsato *et al.*, 2024, p. 2). Nesse cenário, observa-se que o Programa Incluir ainda não se encontrava plenamente integrado à política de assistência estudantil em diversas instituições, incluindo a UFMA, o que contribuiu para sua institucionalização tardia e para a manutenção de diferentes ritmos de implementação entre as universidades federais.

As autoras analisam o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil. No tocante à acessibilidade, o decreto restringe-se a indicar que as ações da assistência estudantil devem contemplar o “[...] acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Brasil, 2010a). Observa-se, contudo, que o documento não estabelece articulação direta com o Programa Incluir: acessibilidade na educação superior, evidenciando a existência de uma separação entre as políticas de assistência estudantil e as ações específicas de acessibilidade naquele momento.

Cumprе destacar que o Programa Incluir se insere em um contexto mais amplo de expansão da educação superior, marcado por transformações significativas no perfil socioeconômico e cultural do corpo discente. Nesse processo, observa-se uma reconfiguração do público que acessa a educação superior no Brasil. Segundo Senkevics (2021, p. 329), “[...] em 1995, os jovens pertencentes aos 25% da população mais rica da sociedade brasileira correspondiam a 75% do corpo discente de toda a rede de ensino superior; em 2015, são apenas 40%”, o que evidencia uma ampliação expressiva da participação de estudantes de menor renda no ensino superior público e a consequente diversificação do perfil estudantil.

A Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES brasileiras lançada em 2018¹¹ revelou que:

A democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais e dos Cefets MG e RJ. Os resultados revelaram que: 54,6% declaram ser do sexo feminino, 45,1% masculino e 0,3% não declararam; 70,2% dos graduandos vivem em famílias com renda per capita mensal de até um salário mínimo (OBSERVATÓRIO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS, 2019, p. 2).

Os dados desta pesquisa mostraram que em 15 anos de ações afirmativas, foi possível elevar o número de estudantes pretos e pardos de 160.527 para 613.823, com variação de 282%. No entanto, quando analisamos o aspecto referente a modalidade de reserva de vagas, vemos que as pessoas com deficiência ocuparam posições tímidas em relação aos pretos, pardos e indígenas:

Tabela 2 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes por modalidade de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)

TIPO DE COTA	PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO POR COTA
Outra cota:	0,5%
Escola Pública/Independente de Renda/PPI/Deficiência:	0,2%
Escola Pública/ Deficiência /Renda até 1 e meio SM:	0,2%
Escola Pública/PPI/ Deficiência /Renda até 1 e meio SM:	0,3%
Escola Pública/Independente de Renda/ Deficiência :	0,7%
Escola Pública/PPI/Independente de Renda:	21,2%
Escola Pública/Independente de Renda:	21,9%
Escola Pública/Renda até 1 e meio SM:	22,7%
Escola Pública/PPI/Renda até 1 e meio SM:	32,4%

Fonte: Elaboração própria, conforme dados do Observatório FONAPRACE (2019).

A análise dos dados evidencia uma participação extremamente reduzida das pessoas com deficiência no sistema de cotas, sobretudo quando comparada às demais categorias. As

¹¹ Esta pesquisa teve o seguinte desenho: foi realizada com 63 universidades e 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) - MG e RJ; período de coleta de dados: fevereiro a junho de 2018, tamanho amostral: 424.128 questionários validados, representando 35,34% dos 1.200.300 estudantes.

modalidades que incluem deficiência apresentam percentuais muito baixos — variando entre 0,2% e 0,7% —, o que revela uma presença praticamente residual desse segmento no acesso à educação superior. Mesmo quando associadas a outros critérios, como renda, escola pública ou pertencimento a grupos PPI, as cotas destinadas a pessoas com deficiência não ultrapassam 1% de participação, indicando que sua inclusão ocorre de forma marginal no conjunto das políticas afirmativas.

Esse cenário sugere que, embora exista previsão legal para a inclusão de pessoas com deficiência, sua efetivação ainda é limitada, podendo estar relacionada a fatores como barreiras no acesso, fragilidades na identificação desse público, ausência de condições de acessibilidade e insuficiência de políticas de permanência.

Ainda no tocante aos dados da referida pesquisa, verifica-se que não foram levantadas informações relativas ao item *Acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*. Essa lacuna pode estar relacionada ao fato de que, embora haja referência a esse público no âmbito da educação especial, o Programa Incluir — mais diretamente responsável por tais ações na educação superior — não se encontrava incorporado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010.

Tal situação manteve-se ao longo de mais de uma década, sendo alterada apenas em 2024, quando o Programa Incluir passou a compor formalmente a PNAES, reconhecida pela Lei nº 14.914/2024. Nesse novo arranjo institucional, o PNAES passou a ser estruturado por dez programas, dentre os quais se incluem: Programa de Assistência Estudantil (PAE); Programa de Bolsa Permanência (PBP); Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases); Programa Estudantil de Moradia (PEM); Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate); Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir); Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe); Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB); Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS); e Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes).

Entende-se que ao compor o rol dos programas da PNAES, o Programa Incluir adquire a segurança jurídica necessária para a intervenção dos núcleos de acessibilidade dentro das universidades, esse processo contribui para maior visibilidade e legitimidade das atuações em consonância com as perspectivas da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e a LBI.

A Lei nº 14.914/2024, que institui a PNAES, possui aplicação imediata em seu conjunto normativo, embora preveja, em seu artigo 33, que a regulamentação específica dos

programas ocorrerá em momento posterior. Conforme dispõe o referido artigo: “As normas e os demais procedimentos necessários à implementação dos programas e das ações da PNAES, observado o disposto nesta Lei, serão definidos em regulamento” (Brasil, 2024). Tal previsão evidencia que, apesar da institucionalização legal da política, sua efetivação depende de regulamentações complementares, o que pode implicar processos graduais de implementação e possíveis assimetrias na execução das ações no âmbito das instituições federais.

A vinculação do Programa Incluir à PNAES tende a produzir um movimento de maior padronização do arranjo institucional das políticas de acessibilidade nas universidades federais, ao estabelecer sua articulação com os setores responsáveis pela gestão da assistência estudantil. No entanto, historicamente, os núcleos de acessibilidade apresentam configurações administrativas heterogêneas, podendo estar vinculados a pró-reitorias de ensino ou graduação, à assistência estudantil, à extensão ou diretamente às reitorias (Pletsch; Melo, 2017; Saraiva, 2015). Essa diversidade expressa não apenas distintas formas de organização institucional, mas também as correlações de forças internas em cada universidade, que condicionam o lugar atribuído à acessibilidade no interior da estrutura acadêmico-administrativa.

No caso específico da UFMA, observa-se que o NUACES apresenta distintas vinculações institucionais ao longo do tempo. Entre 2009 e 2015, esteve vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); de 2015 a 2019, passou a se vincular diretamente à Reitoria; entre 2019 e 2024, retornou à PROEN; e, a partir de 2024, passou a integrar a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), em consonância com a PNAES. Essa trajetória evidencia a instabilidade institucional do setor ao longo dos anos e sua recente reconfiguração no interior da política de assistência estudantil.

Outro aspecto importante indicado pela Lei nº 14.914/2024 é que a assistência estudantil deve ser desenvolvida de forma articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Borsato *et al.* (2024, p. 6), essa perspectiva coloca a:

[...] “assistência estudantil como componente estruturante da política educacional em nível superior”, ou seja, a assistência estudantil é parte fundamental da política educacional e não deve ser desassociada ou ser considerada como ação independente e isolada, o que fortalece e democratiza as condições de permanência.

Nesse sentido, é importante ter clareza de que a assistência estudantil constitui-se como elemento indispensável para a efetivação do direito à educação, uma vez que, em articulação com outras políticas sociais, contribui para a promoção de condições de acesso e permanência. Essa é uma pauta presente entre os núcleos de acessibilidade.

Nesse sentido, bolsas e auxílios constituem instrumentos de atendimento às necessidades materiais de permanência estudantil, relacionadas, sobretudo, às condições

socioeconômicas de subsistência dos estudantes. No âmbito da assistência estudantil, tais mecanismos desempenham papel importante na redução das desigualdades de renda e na garantia de condições objetivas para a permanência na educação superior. Entretanto, a assistência estudantil não se limita a esses dispositivos, nem sua atuação se esgota no atendimento de demandas exclusivamente materiais. A efetivação do direito à educação envolve também o enfrentamento de barreiras que ultrapassam a dimensão econômica, incluindo barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e institucionais. Nesse contexto, a deficiência deve ser compreendida na sua relação com essas múltiplas barreiras, as quais incidem diretamente sobre os processos de permanência, participação e aprendizagem no espaço universitário.

Assim, a assistência estudantil constitui parte de um processo mais amplo, não exclusivo, que deve articular condições de natureza econômica, social, cultural, política, pedagógica, de saúde e de acessibilidade, de modo a possibilitar que discentes com ou sem deficiência se sintam efetivamente pertencentes à dinâmica acadêmica.

Cumprir destacar que, nesse novo ordenamento, o Programa Incluir passou a se denominar Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir), com a supressão do termo *superior*. Essa alteração pode estar relacionada ao fato de que o Programa deixou de atender exclusivamente à educação superior, passando a abranger também os níveis profissionais, científicos e tecnológicos. Importa esclarecer que essa mudança não foi compartilhada com a equipe da DACES da UFMA, tampouco foi precedida por discussão nacional envolvendo os demais núcleos de acessibilidade do país, que evidencia fragilidades nos processos de comunicação e construção coletiva das políticas.

A PNAES, em alguns aspectos, foi organizada sem a devida interlocução com profissionais da assistência estudantil e dos núcleos de acessibilidade das universidades, o que tem resultado em sobreposição de ações entre programas, particularmente entre o Programa Incluir e o PAE. Este último, além de ações como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, atendimento pré-escolar a dependentes e apoio pedagógico, também prevê ações voltadas ao acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, nos termos da legislação, bem como daqueles com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Verifica-se que o PAE apresenta diretrizes que se articulam com aquelas do Programa Incluir. Entretanto, este último, embora devesse expressar uma concepção mais abrangente da educação especial na educação superior, apresenta um escopo mais restrito, não contemplando a totalidade do público da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Nesse cenário, evidencia-se a possibilidade de superposição de ações entre os dois programas, indicando a atuação paralela de estruturas institucionais distintas na execução de atividades semelhantes, o que pode gerar fragmentação e dispersão das políticas de permanência e acessibilidade.

O artigo 18 da Lei nº 14.914/2024 dispõe especificamente sobre o Programa Incluir de Acessibilidade na Educação, ao estabelecer que este tem por finalidade a implantação e consolidação de núcleos de acessibilidade destinados à promoção de ações que assegurem o acesso pleno de pessoas com deficiência à educação superior e à educação profissional, científica e tecnológica nas instituições federais de ensino, conferindo maior densidade normativa à política de acessibilidade no âmbito federal (Brasil, 2024).

Destacam-se ainda os objetivos do Programa Incluir nessa nova configuração:

- I - garantir a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência na educação superior e na educação profissional, científica e tecnológica;
- II - prestar apoio pedagógico específico às pessoas com deficiência, inclusive por meio de práticas de extensão universitária, de forma a ensejar formação pedagógica destinada à inclusão;
- III - assegurar a inclusão do ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores;
- IV - eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações que impeçam ou dificultem o acesso das pessoas com deficiência à educação;
- V - proporcionar condições de acesso e de utilização de todos os ambientes ou compartimentos das instituições federais de ensino superior e das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (Brasil, 2024, art. 19).

Esses são os únicos elementos explicitados na Lei, limitando-se à definição do conceito e à apresentação de seus objetivos. Não há qualquer referência a aspectos operacionais, como estrutura de funcionamento, destinação de recursos financeiros, composição da equipe técnica ou mecanismos de acompanhamento e avaliação. Essa lacuna evidencia a necessidade de regulamentação pelo Poder Executivo Federal e revela um limite significativo do texto legal, uma vez que a ausência de detalhamento operacional assegura diretrizes gerais, mas não garante, de forma imediata, condições concretas para a implementação efetiva da acessibilidade, podendo resultar em interpretações heterogêneas e na fragilização da uniformidade das políticas no âmbito das instituições federais de ensino.

Ressalta-se ainda que o Programa Incluir restringe-se, em seu recorte normativo, ao público de estudantes com deficiência, não contemplando de forma explícita os discentes com TEA e com altas habilidades e/ou superdotação. Ademais, considera-se importante explicitar a relação entre educação especial e educação superior, uma vez que, mesmo na ausência de uma articulação formal plenamente estabelecida, o Programa Incluir cumpre uma função de

mediação nesse processo.

Desse modo, a análise das normativas da PNAES (2024) permite afirmar que ela não estabelece plena articulação com os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, não reconhecendo de forma consistente que, ao longo de duas décadas, o Programa Incluir compõe a educação especial numa perspectiva inclusiva na educação superior, conforme destaca Severino (2018).

Nesse contexto, observa-se uma mobilização nacional, especialmente por parte dos coordenadores dos núcleos de acessibilidade, em defesa da regulamentação do Programa Incluir, diante do novo cenário produzido pela PNAES (Brasil, 2024). Ainda que a referida política apresente limitações, ela abre possibilidades para uma maior definição normativa e institucionalização do Programa, contribuindo para a consolidação de suas formas de atuação no âmbito das instituições federais de ensino.

Nesse contexto, foi criado o Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior (CONACESSI), que, em articulação com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), tem liderado mobilizações em torno de questões relacionadas à implementação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, à destinação orçamentária, à definição do público-alvo, entre outros aspectos relacionados à consolidação das políticas de acessibilidade nas universidades federais.

O CONACESSI é constituído por gestores de núcleos de acessibilidade que exercem a função de coordenação das ações de inclusão no contexto universitário. Configura-se como instância de assessoramento nas temáticas relacionadas à promoção da acessibilidade e inclusão nas universidades federais, atuando de forma articulada com os representantes institucionais dos núcleos de acessibilidade e com a Andifes no desenvolvimento de ações voltadas à consolidação dessas políticas.

Entre as ações do CONACESSI, destacam-se:

Assessorar a Andifes nos assuntos relacionados à acessibilidade, de forma transversal às demais Comissões, Colégios e Fóruns; Propor à Andifes as diretrizes e o plano anual de metas do CONACESSI; Mapear as necessidades das universidades federais no que se refere à acessibilidade para estudantes com deficiência e para o público das altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Decreto no 7.611 (Brasil, 2011) e demais legislações vigentes; Propor para as agências de fomento programa de desenvolvimento de pesquisa sobre inclusão, acessibilidade e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva; Elaborar, por iniciativa própria, estudos e projetos para a promoção da acessibilidade nas universidades federais contemplando as dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão e apresentá-los à Andifes; Fortalecer o trabalho em rede entre os núcleos de acessibilidade das universidades federais; Estimular e promover intercâmbios e cooperações de interesse na temática da acessibilidade; Possibilitar a integração dos Reitores e Pró-Reitores das

Ifes associadas à Andifes, com vistas ao fortalecimento das ações de acessibilidade e à socialização de experiências (Andifes, 2024a).

Conforme os documentos analisados, o colegiado decorre da necessidade expressa pelos próprios núcleos de acessibilidade e configura-se como um espaço colaborativo de articulação institucional, voltado ao compartilhamento de experiências, à identificação de demandas e à construção coletiva de diretrizes, planos de ação e metas. Nessa perspectiva, busca-se a estruturação de um trabalho em rede, com vistas a fortalecer a implementação e a efetividade das políticas públicas de acessibilidade e inclusão no âmbito da educação superior (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2025).

Quanto ao surgimento do CONACESSI, Arlete Gonçalves, primeira coordenadora do Colegiado, gestão 2024-2025, informou que:

Com a implementação da Lei de Cotas em 2016, as universidades começaram a receber um número significativo de estudantes com deficiência. Porém ficou claro que havia lacunas a serem preenchidas para garantir a acessibilidade e a inclusão desses alunos. O desafio não se limitava apenas ao acesso. A permanência desses estudantes também era crucial, exigindo a eliminação de várias barreiras (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2024).

No que se refere aos principais desafios, Arlete Gonçalves destacou que:

As barreiras são diversas e incluem aspectos atitudinais, comunicacionais, informacionais, tecnológicos e arquitetônicos. Além disso, as políticas de financiamento para atender a esse público eram praticamente inexistentes. O programa Incluir, que existia até então, oferecia recursos limitados, que não eram suficientes para cobrir os quatro eixos essenciais para a inclusão e permanência dos estudantes (Andifes, 2024b).

Sobre a importância do CONACESSI, Arlete Gonçalves discorreu que:

Desde 2014, promovemos seminários nacionais que reúnem universidades federais para discutir como tornar o ambiente universitário mais inclusivo e acessível. Contudo as questões ficavam mais no campo dos debates. Integrar um colégio junto à Andifes é fundamental para desenvolver políticas de forma colaborativa e transversal, permitindo que as diretrizes de acessibilidade cheguem a outras instâncias (UFPA, 2024).

Nesse contexto, em 2024, o CONACESSI realizou seu primeiro seminário na condição de órgão assessor da Andifes, constituindo um marco histórico para as universidades federais e para a própria associação. Tal iniciativa evidencia o processo de consolidação do colegiado, que passa a dispor de um fórum composto por especialistas com participação ativa na formulação de políticas nacionais voltadas à acessibilidade e à inclusão na educação superior.

Em matéria publicada no site oficial da Andifes, em 11 de abril de 2025, o coordenador do Colégio afirmou que muitos núcleos ainda permanecem concentrados exclusivamente no ensino, o que os afasta dos princípios da PNAES. Nesse contexto, destacou

a necessidade de *contemplar as três esferas para garantir a acessibilidade de maneira ampla e integrada*, evidenciando a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão na consolidação das políticas de acessibilidade.

O público atendido também tem sido objeto de debate entre os núcleos de acessibilidade, em razão do descompasso entre as ações realizadas e os recursos previstos na política. Muitos núcleos oferecem suporte não apenas a estudantes da graduação presencial, mas também a servidores, estudantes de pós-graduação, discentes da educação a distância e estudantes com altas habilidades e/ou superdotação. Entretanto, o financiamento previsto na PNAES restringe-se aos discentes de cursos presenciais, evidenciando uma tensão entre a ampliação concreta das demandas institucionais e os limites formais de financiamento da política.

Outro aspecto importante refere-se à forma como o Programa Incluir opera por meio de indicadores que informam a quantidade de estudantes com deficiência matriculados anualmente. Tais indicadores consideram apenas os estudantes que ingressam por cota específica destinada a pessoas com deficiência. No entanto, os atendimentos realizados pelos núcleos também se direcionam a discentes que ingressam por outras modalidades de acesso, como a ampla concorrência, desde que o discente apresente laudo que comprove a deficiência.

Essa também se configura como uma realidade na DACES da UFMA, especialmente a partir da atuação da Subseção de Gestão Multidisciplinar (SGM), que, nos últimos anos, ampliou significativamente o atendimento a discentes com TEA ingressantes por ampla concorrência ou por outras modalidades de ações afirmativas, como as cotas destinadas a pretos, pardos e indígenas, evidenciando a ampliação do público atendido para além dos critérios formais de ingresso previstos nas políticas institucionais.

Cumprе destacar que a pessoa com autismo, nos termos da Lei nº 12.764/2012, é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Nesse contexto, torna-se necessário que as instituições de ensino superior assegurem o registro sistemático desses atendimentos em sistemas institucionais, tanto para fins de planejamento e monitoramento das ações quanto para subsidiar a captação de recursos adicionais. Evidencia-se, ainda, a necessidade de implementação de sistemas institucionais de identificação do público da educação especial na educação superior, de modo a qualificar a gestão das políticas de acessibilidade e inclusão.

Configura-se um momento de debate entre os núcleos de acessibilidade, visando ao reconhecimento e à regulamentação de suas atuações no âmbito das instituições federais. A PNAES representa um avanço importante no campo da assistência estudantil, embora

insuficiente para responder ao volume e à complexidade das demandas assumidas pelos núcleos, situação que se agrava diante da imprevisibilidade orçamentária que ainda caracteriza a implementação das políticas públicas de educação superior (Brasil, 2024).

Essa preocupação ficou ilustrada na avaliação da reitora Sandra Goulart da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) durante a reunião do CONACESSI em 2025; ela reconhece a importância da aprovação da Lei, porém considera que “será inócua, ou será descumprida, se não houver suporte orçamentário adequado” destacou ainda que “Claro que todo mundo é a favor da lei, não há dúvida em relação ao mérito. Mas os desafios orçamentários são enormes, e a questão deve ser pensada junto com o MEC” (UFMG, 2025).

Ainda de acordo com a reitora Sandra Goulart (em abril de 2025) há uma mobilização entre as universidades, inclusive busca de negociação com parlamentares, mas ainda sem solução. Na sua fala também fez menção ao cenário político de instabilidade do governo “sabemos que a situação do governo não é tranquila. Fizemos reuniões com as bancadas, com o presidente da Câmara, com as comissões Mista de Orçamento e de Educação, mas ainda não há orçamento” (Andifes, 2025).

Em 2025 foi realizado o II Seminário e Reunião Nacional de Gestores de Acessibilidade das IFES (CONACESSI/Andifes) com o objetivo de:

[...] consolidar os avanços na construção de uma agenda nacional permanente de articulação entre os gestores e gestoras que atuam na promoção dos direitos das pessoas com deficiência nas universidades, contribuindo para o cumprimento da legislação vigente, o avanço da equidade e a promoção da justiça social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2025).

Entre os temas em debate, destacam-se: institucionalização das políticas de acessibilidade nas IFES; financiamento e estruturação dos núcleos de acessibilidade; avaliação unificada da deficiência; formação continuada para servidores e docentes; desafios e perspectivas frente às novas tecnologias, com ênfase em inteligência artificial e acessibilidade digital.

Esses aspectos subsidiaram e fundamentaram a presente proposta de investigação sobre o processo de implementação do Programa, no âmbito do doutorado em Políticas Públicas da UFMA. Nessa avaliação, buscou-se analisar os fatores que facilitam ou dificultam o processo de implementação do Programa Incluir no período de 2017 a 2025, bem como as estratégias adotadas para sua operacionalização no âmbito da UFMA, campus São Luís.

Ademais, considera-se que essa avaliação também precisa levar em conta que a implementação da política de acessibilidade nas IFES já está prevista em suas normativas. O próprio Documento Orientador do Programa Incluir estabelece que compete à gestão da

educação superior o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade previstas na legislação vigente, bem como o monitoramento das matrículas de estudantes com deficiência na instituição, a fim de assegurar condições de acesso e permanência (Brasil, 2013). Ressalta-se ainda que essa responsabilidade não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou a seus familiares, por meio da cobrança de taxas ou de qualquer outra forma de deslocamento de responsabilidade. A aprovação da PNAES (2024) e a incorporação do Programa Incluir à sua estrutura também abrem novos caminhos e possibilidades para sua regulamentação e fortalecimento institucional.

Nesse sentido, as IFES devem prever em seu planejamento a implementação de metas, serviços e recursos de acessibilidade, de modo a assegurar efetivamente aos estudantes com deficiência o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no contexto universitário. Paralelamente, é fundamental garantir condições institucionais e formativas para que os docentes compreendam a inclusão como possibilidade de construção de aprendizagens significativas, por meio de práticas pedagógicas inclusivas, sem que isso se traduza em insegurança ou fragilização de sua atuação profissional.

A recomendação do Documento Orientador do Programa Incluir (2013), que se mantém vigente em 2025, estabelece que as instituições de educação superior devem implementar uma política de acessibilidade voltada à plena inclusão das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a acessibilidade deve ser transversal às dimensões institucionais, devendo estar incorporada ao PDI, ao planejamento e à execução orçamentária, à composição do quadro de profissionais, aos projetos pedagógicos dos cursos, às condições de infraestrutura arquitetônica, aos serviços de atendimento ao público, ao sítio institucional e demais materiais de divulgação, ao acervo pedagógico e cultural, bem como à oferta de materiais pedagógicos e recursos acessíveis.

Na subseção seguinte, será apresentada a análise do papel do NUACES na implementação do Programa Incluir, com ênfase em sua função de mediação entre as políticas institucionais e as demandas dos estudantes com deficiência, bem como nos avanços, desafios e limites que permeiam a efetivação de práticas de acessibilidade no contexto universitário.

4.2 Núcleo de Acessibilidade como mediador e articulador das políticas e práticas de acessibilidade na UFMA

Os núcleos de acessibilidade conjugam educação especial e educação superior a partir de princípios inclusivos e democratizantes, pois permitem olhar o grupo de pessoas com

deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação como cidadãos, isto é, como sujeito de direitos e não como meros objetos da caridade humana.

A lógica de implementação do núcleo sustenta-se no reconhecimento e no respeito às particularidades do público da educação especial, considerando que este pode apresentar limitações decorrentes da interação entre suas condições específicas e as barreiras existentes no ambiente físico e social. Tal contexto demanda, em determinadas situações, suporte técnico e profissionais especializados para assegurar condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Na UFMA, o NUACES foi implantado em 2009¹² em decorrência da adesão da universidade ao Programa Incluir, por meio da apresentação de projetos ao MEC. Esse processo foi precedido pela constituição da Comissão de Acessibilidade e Permanência, instituída em 2008 com a finalidade de subsidiar a implementação das ações de acessibilidade na instituição. A aprovação das propostas submetidas ao MEC possibilitou a obtenção de recursos financeiros no valor de R\$ 123.856,20 (cento e vinte e três mil, oitocentos e cinquenta e seis reais e vinte centavos), destinados à estruturação de ações de acessibilidade e ao atendimento de estudantes, docentes e técnicos administrativos com deficiência (Pereira, 2017).

Como resultado das ações desencadeadas pela adesão da UFMA ao Programa Incluir, o núcleo foi oficialmente instituído por meio da Resolução nº 121-CONSUN, de 17 de dezembro de 2009. Em sua configuração inicial, recebeu a denominação de Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE)¹³, com a finalidade de promover condições de acesso, ingresso e permanência das pessoas com deficiência na universidade, por meio da oferta de suporte técnico e atendimento especializado (UFMA, 2009b).

¹² Antes da implantação formal do Núcleo de Acessibilidade, a UFMA constituiu, em agosto de 2008, a Comissão de Acessibilidade e Permanência, vinculada ao Grupo de Trabalho responsável pela implementação das ações de acessibilidade na instituição. A comissão foi instituída pelo Pró-Reitor de Ensino, por meio da Portaria nº 85/2008-PROEN, de 15 de agosto de 2008, e era composta inicialmente por representantes de diferentes unidades acadêmicas: Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, Maria da Piedade Oliveira Araújo e Maria de Fátima Martins de Araújo (Departamento de Educação II); Marilete Geralda da Silva (Departamento de Educação I); Silvana Maria Moura da Silva (Departamento de Educação Física); Raimundo Lopes Diniz (Departamento de Desenho e Tecnologia); e Angélica Moura Siqueira Cunha (COLUN). (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2010).

¹³ Ao longo de sua trajetória institucional, o setor responsável pelas políticas de acessibilidade na UFMA passou por diferentes denominações e vinculações administrativas. Criado em 2009 como Núcleo de Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE), posteriormente passou a ser denominado Núcleo de Acessibilidade (NUACES) e, após reestruturações administrativas ocorridas na universidade, assumiu a nomenclatura de Diretoria de Acessibilidade, denominação atualmente vigente. Apesar das mudanças de nomenclatura e estrutura organizacional, o setor manteve como finalidade central a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da universidade.

A referida Resolução apresenta em seu anexo único a estrutura organizacional do núcleo, ficando este vinculado à PROEN e organizado da seguinte forma: uma diretoria; duas coordenações técnicas: políticas de acessibilidade e outra de transcrição braille e intérprete de libras, estas últimas funcionando de modo conjugado; além de um Conselho Consultivo, composto por Pró-Reitor de Ensino, Direção do Núcleo e seus coordenadores técnicos e representantes estudantis e de servidores com deficiência.

Embora essa estrutura organizacional estivesse formalmente prevista na Resolução, ela não se consolidou plenamente na prática. As coordenações técnicas, especialmente as áreas de Libras e Braille, não chegaram a desenvolver uma dinâmica própria de gestão nem exerceram funções de liderança autônoma. Na prática, as demandas e os processos administrativos e técnicos eram direcionados ao coordenador geral, resultando em uma gestão centralizada das ações do núcleo.

O principal objetivo do projeto proposto pela universidade consistia em promover a *inclusão, permanência e sucesso de pessoas com deficiência na UFMA*. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidas estratégias de caráter material e imaterial. No primeiro caso, buscava-se garantir condições de acessibilidade física e disponibilizar recursos e equipamentos necessários às atividades acadêmicas e profissionais. No segundo, em consonância com os pressupostos do modelo social da deficiência, defendia-se a necessidade de sensibilizar e formar a comunidade universitária para a compreensão da deficiência como uma questão de direitos, valorizando as potencialidades das pessoas com deficiência e contribuindo para a superação de barreiras atitudinais (UFMA, 2010).

Desde sua implantação, o núcleo vem se consolidando como importante mediador e articulador das políticas e práticas de acessibilidade na UFMA. Sua atuação tem contribuído para a construção de condições mais efetivas de participação, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência, em contraposição a abordagens assistencialistas e segregadoras. Conforme destaca Pereira (2017), o setor desempenha papel estratégico na articulação das diferentes ações de acessibilidade desenvolvidas na universidade, promovendo maior diálogo entre unidades acadêmicas e administrativas e favorecendo a institucionalização de compromissos voltados à inclusão e à eliminação de barreiras, reduzindo a fragmentação das iniciativas existentes.

Até 2013, o núcleo contava exclusivamente com profissionais especializados nas áreas de deficiência visual (cegueira, baixa visão e visão monocular) e surdez. Embora a Resolução de criação previsse uma estrutura organizacional mais abrangente, sua operacionalização permaneceu restrita ao atendimento dessas demandas específicas. Nesse

período, inexistiam profissionais com atribuições voltadas à articulação, ao planejamento e ao acompanhamento das políticas institucionais de acessibilidade. Esse cenário começou a se transformar em setembro de 2013, com a inserção do Serviço Social na equipe. Posteriormente, o ingresso de uma psicóloga e de um técnico em assuntos educacionais, em 2016, e de uma pedagoga, em 2020, ampliou a capacidade técnica do setor, favorecendo sua consolidação como espaço de mediação, planejamento e implementação das políticas de acessibilidade na UFMA.

A inclusão desses profissionais na equipe pode ser compreendida tanto como resultado do reconhecimento institucional da importância das políticas de acessibilidade quanto das mobilizações e reivindicações dos estudantes com deficiência por melhores condições de acesso, permanência e participação na vida universitária. Esse processo evidenciou que a promoção da inclusão demandava ações que ultrapassavam os serviços técnicos de transcrição em braille e de tradução/interpretação em Libras.

Nesse contexto, tornou-se necessário ampliar o escopo de atuação do núcleo para contemplar demandas relacionadas a estudantes com deficiência física, intelectual, psicossocial e TEA. A constituição de uma equipe multidisciplinar também contribuiu para o aprimoramento do atendimento já ofertado a estudantes surdos, cegos, com baixa visão e visão monocular, fortalecendo a capacidade institucional de responder à diversidade de necessidades presentes na universidade.

Importa destacar que, embora os projetos submetidos ao MEC previssem estudantes e servidores com deficiência como público-alvo das ações de acessibilidade, a primeira Resolução que regulamentou o funcionamento do Núcleo limitou formalmente seu atendimento aos estudantes com deficiência. Tal aspecto evidencia um estreitamento do escopo inicialmente proposto ao Programa Incluir, revelando que nem todas as diretrizes previstas nos projetos foram incorporadas ao desenho institucional do setor. Ressalta-se que a UFMA submeteu dois projetos aos editais do Programa Incluir, em 2008 e 2010, ambos aprovados e financiados pelo MEC (Pereira, 2017).

Com a implantação do Núcleo, houve a realização do primeiro concurso público para profissionais da educação especial para compor o quadro técnico, com ênfase nos transcritores do sistema braille e nos tradutores intérpretes de libras. No edital GR 1/2009, de 16 de janeiro de 2009, foram oferecidas vagas apenas ao campus São Luís: 4 vagas para transcritor de sistema braille, tendo como requisito o ensino médio completo e experiência de vinte e quatro meses; e 5 vagas para tradutor intérprete de linguagem de sinais, também com exigência de ensino médio completo e proficiência em libras (UFMA, 2009a).

À época, a UFMA já contava com estudantes com cegueira e surdez matriculados em cursos presenciais de graduação do Campus São Luís, especificamente nos cursos de Direito e Ciências Contábeis. Os primeiros estudantes cegos ingressaram na instituição em 2007 e 2008, por meio do vestibular e da política de reserva de vagas para pessoas com deficiência, enquanto o primeiro estudante surdo ingressou em 2008.

Antes da criação do Núcleo de Acessibilidade, o atendimento a esses discentes era realizado por profissionais contratados para responder às demandas específicas de acessibilidade, evidenciando que a presença desse público na universidade antecedeu a institucionalização de uma política mais estruturada de inclusão e permanência.

Em 2013, por meio do Edital PRH nº 1/2013, de 13 de dezembro de 2013, foi realizado o segundo concurso para as duas áreas supramencionadas, isto é, deficiência visual e surdez, também para o campus São Luís, sendo 5 vagas para Tradutor Intérprete de Linguagem de Sinais como cargo de nível médio e 1 vaga para Tradutor Intérprete de nível superior (por solicitação do curso de graduação letras-libras), além de 1 vaga para Transcritor de Sistema Braille (para preencher a vaga de uma transcritora que havia solicitado exoneração da UFMA) e 1 vaga para Revisor de Texto (UFMA, 2013).

Em 2015, com a gestão da Reitora Nair Portela (2015-2019), o então NAPPEDE passou a denominar-se Núcleo de Acessibilidade, como de fato era conhecido socialmente, por meio da Resolução nº 169 - CONSAD, de 30 de junho de 2015. Esse período é marcado por uma mudança significativa na estrutura organizacional do Núcleo, o qual deixa de vincular-se à PROEN e passa a compor o quadro ligado diretamente à Reitoria. Situação que perdurou até 2019 (UFMA, 2015).

A vinculação à reitoria foi resultado de sucessivas observações e críticas realizadas pelos técnicos e coordenador do núcleo à época na busca por mais autonomia e agilidade no atendimento das demandas, pois o núcleo vivenciava uma situação bastante atípica: era vinculado à PROEN do ponto de vista da gestão e da execução das tarefas, mas em relação aos recursos orçamentários para a acessibilidade, quem os gerenciava era a PROAES. Não havia autonomia da DACES no tocante à própria gestão dos recursos financeiros, considerando as prioridades estabelecidas.

Situação que só foi equacionada efetivamente pela DACES em 2022-2023 com a contratação de profissionais tradutores intérprete de libras a partir de um convênio firmado com a Associação de Surdo do Maranhão (ASMA). A contratação ocorreu por hora de interpretação (2.400 horas/mês) com valor de até R\$ 96.000,00 (noventa e seis mil) mensal e total global de 1.152.000,00 (um milhão cento e cinquenta e dois mil reais) ao ano. O prazo inicial foi de

agosto de 2022 a agosto de 2023, porém precisou ser renovado até 2024 (UFMA, 2025f). Esse contrato foi substituído pelo contrato de terceirização em 2025.

Importa esclarecer que a despeito de todas essas mudanças, o agora NUACES manteve as funções, inclusive a Resolução não foi atualizada e o acesso direto à Reitoria não se mostrou eficaz, já que a coordenação do Núcleo continuou mantendo os vínculos com a PROEN, necessitando da anuência dessa Pró-reitoria para prosseguir com diversas ações e a PROAES continuou definindo as prioridades para o uso dos recursos orçamentários do Programa Incluir.

Com o retorno do Reitor Natalino Salgado (2019-2023), o NUACES volta a compor a estrutura da PROEN por meio da Resolução nº 223 - CONSAD, de 19 de novembro de 2019. Nesse novo contexto, o núcleo transforma-se em DACES, com elevação da gratificação ao agora Diretor e com pretensão de ampliação das funções da Diretoria, sobretudo com a intenção de manter um diálogo mais próximo com os campi do continente (UFMA, 2019b).

Com a nova configuração institucional, as atribuições profissionais não foram formalmente reestruturadas. Contudo, diferentemente das gestões anteriores, a partir de 2020 a Diretoria passou a organizar o trabalho em equipes e a designar representantes para cada área de atuação (Libras, Braille e equipe multidisciplinar), com o objetivo de otimizar a gestão das demandas e dos atendimentos.

Observa-se que, entre 2009 e 2019, as subdivisões previstas na estrutura organizacional permaneceram predominantemente no âmbito normativo, sem efetiva materialização no cotidiano de trabalho. A partir de 2020, por outro lado, mesmo sem regulamentação específica para essas subdivisões, as atividades passaram a ser desenvolvidas por equipes especializadas, representando um avanço organizacional e administrativo, ainda que persistissem limitações institucionais.

Ressalta-se, nesse contexto, que os profissionais responsáveis pelas funções de liderança não recebiam qualquer gratificação pelo exercício dessas atividades, mesmo assumindo responsabilidades relacionadas à coordenação de equipes e à organização dos serviços. Essa situação evidencia uma contradição entre a relevância estratégica dessas funções para o funcionamento da Diretoria e a ausência de mecanismos institucionais de reconhecimento e valorização. Tal cenário aponta para a necessidade de regulamentação formal dessas atribuições, de modo a conferir maior estabilidade à gestão do setor e fortalecer as condições institucionais para a promoção da acessibilidade e da inclusão na universidade.

Cumprе destacar que, até o presente momento, a DACES não dispõe de um documento oficial que trate do seu funcionamento. Há em tramitação uma Minuta de Resolução

que aprova o Regimento Interno da PROAES, publicado no Diário Oficial da União no dia 10 de julho de 2025 e nesse Regimento consta a DACES.

Quanto às competências da DACES presentes nessa Minuta, tem-se:

Planejar ações objetivando a ampliação dos atendimentos aos (às) acadêmicos (as) com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade/superdotação, considerando as características intelectuais, sensoriais, físicas, culturais e sociais dos mesmos;

Propor, criar, direcionar e fomentar o debate e ações voltadas à acessibilidade e inclusão, de forma a estimular intervenções intersetoriais e interdisciplinares;

Orientar a comunidade acadêmica quanto aos dispositivos legais referentes à acessibilidade e inclusão do país;

Auxiliar na elaboração de documentos e protocolos administrativos e/ou relacionados a aspectos de acessibilidade dos discentes com deficiência na Universidade;

Auxiliar e propor ações para os campi da UFMA, como setor consultivo;

Disponibilizar recursos, equipamentos e serviços técnicos especializados para a garantia do acesso, aprendizagem e permanência de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na UFMA;

Contribuir com soluções que possam minimizar e/ou eliminar as dificuldades que surgirem em relação à acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação na UFMA;

Propor aquisição e adaptação de mobiliários e material didático pedagógico para acessibilidade, de acordo com as recomendações da legislação vigente;

Articular com os demais setores da UFMA as acessibilidades arquitetônica, atitudinal, metodológica/pedagógica, comunicacional e instrumental, considerando as responsabilidades inerentes de cada setor na construção ao atendimento do público-alvo supramencionado;

Estruturar editais e/ou programas vinculados à acessibilidade e permanência do discente, submetendo-os à apreciação, análise e aprovação do Pró-Reitor de Assistência Estudantil;

Contribuir para a construção e efetivação de políticas de acessibilidade;

Buscar parcerias com os diversos setores institucionais, somando-se à entidades privadas, órgãos públicos e grupos representativos; (UFMA, 2025c).

Observa-se que as competências da DACES estabelecem relação direta com o enfrentamento de barreiras que dificultam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação na universidade. Tais atribuições sistematizam ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo setor e ampliam seu escopo de atuação, contemplando desde a orientação sobre direitos e acessibilidade até a elaboração de protocolos, programas e estratégias voltadas à permanência estudantil, bem como a disponibilização de recursos e serviços especializados.

O referido documento ressalta que as ações da DACES deverão ser desenvolvidas de forma colaborativa entre as Subseções de Gestão Multidisciplinar, de Intérpretes de Libras e de Transcritores de Braille. Tal diretriz evidencia o reconhecimento institucional da necessidade de integração entre diferentes áreas de conhecimento e especialidades profissionais, reforçando o caráter interdisciplinar das ações desenvolvidas pelo setor. Além disso, ao atribuir à Diretoria funções de coordenação e articulação entre as diferentes instâncias da universidade, a minuta aproxima-se da concepção defendida pelo Programa Incluir, segundo

a qual os núcleos de acessibilidade devem atuar como espaços estratégicos de planejamento, mediação e implementação das políticas institucionais de acessibilidade na educação superior.

Quanto às competências dessas Subseções, destacam-se no que se refere à Gestão Multidisciplinar: Colaborar com a inclusão de pessoas com deficiência na UFMA, por meio do Serviço Social, Atendimento Pedagógico, Psicológico, Técnico em Assuntos Educacionais e outras áreas do conhecimento. Consta ainda a proposta de realização de acolhimento, acompanhamento e orientação periódica aos discentes público-alvo da educação especial atendidos; mediação junto a professores, coordenadores e discentes sobre questões relacionadas à acessibilidade e inclusão educacional; acolhimento e orientação a familiares de discentes com deficiência; participação na construção de políticas institucionais de acessibilidade; além de atuar na coordenação e execução de projetos, programas e demais ações envolvendo a acessibilidade.

Além dessas competências, destacam-se ainda a promoção e apoio a campanhas educativas e de mobilização, com o intuito de enfrentar barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação e informação que impactam o processo de permanência e inclusão na universidade; o encaminhamento dos estudantes com deficiência aos diversos serviços, benefícios, programas e projetos desenvolvidos pela universidade ou por outras instituições públicas ou privadas; a orientação sobre os direitos sociais das pessoas com deficiência, elaboração de estudos e pesquisas sobre acessibilidade e inclusão na educação superior, destacadamente na UFMA; elaboração de relatórios socioeducacionais em acessibilidade dos discentes atendidos pela DACES para subsidiar a prática docente; realização de ações interdisciplinares e intersetoriais envolvendo acessibilidade e inclusão na UFMA.

Quanto à Subseção de Transcritores de Braille, constam como competências: Colaborar com a inclusão de estudantes com deficiência visual e com a elaboração de políticas de acessibilidade na UFMA; realizar a reprodução de textos do sistema comum para o Sistema Braille ou ainda em formato acessível compatível com programas leitores de tela; Coordenar e participar de projetos, programas e demais ações envolvendo acessibilidade e inclusão na área da deficiência visual; Orientar docentes e coordenações de curso sobre o envio de material didático-pedagógico ou institucional para transcrição e impressão em Braille, ampliação ou arquivo acessível aos estudantes com deficiência visual; Realizar atendimentos aos estudantes com deficiência visual regularmente matriculados e demais atendimentos relacionados à equipe de transcrição Braille; Promover e apoiar campanhas educativas e de mobilização, com vistas ao enfrentamento das barreiras atitudinais, físicas, de comunicação e informação, relacionadas ao processo de inclusão e permanência de estudantes com deficiência visual na UFMA;

Realizar ações interdisciplinares e intersetoriais envolvendo acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual no âmbito da UFMA.

Entre as competências da Subseção de Intérprete de Libras, destacam-se: Acompanhar e orientar discentes surdos e com deficiência auditiva na UFMA; Planejar, organizar e realizar serviço de tradução e interpretação do par linguístico Libras - Língua Portuguesa, prioritariamente nas atividades didático-pedagógicas; Acompanhar e orientar docentes, coordenações e departamentos de cursos, técnicos administrativos e comunidade em geral sobre as especificidades linguísticas relacionadas à inclusão de pessoas surdas e com deficiência auditiva na UFMA; Acompanhar, orientar e oferecer formação continuada à equipe de Tradutores Intérpretes de Libras da UFMA, objetivando desenvolvimento linguístico e profissional; Participar na construção de políticas e outros documentos institucionais de acessibilidade na UFMA; Participar de reuniões e eventos com os cursos de graduação e pós-graduação que apresentam discentes com deficiência matriculados; dentre outras.

Observa-se que, embora possuam atribuições específicas, as três subseções compartilham competências relacionadas à promoção da acessibilidade, à participação na construção de políticas institucionais e à articulação de ações voltadas à permanência dos estudantes. Tal configuração reforça a perspectiva de atuação integrada e interdisciplinar prevista para a DACES, evidenciando que a inclusão no ensino superior demanda tanto serviços especializados quanto ações institucionais mais amplas de mediação, planejamento e enfrentamento das barreiras presentes no ambiente universitário.

Cumprido destacar, ainda, a Resolução nº 2.858-CONSEPE, de 21 de março de 2023, que dispõe sobre o atendimento de acessibilidade e inclusão educacional no âmbito da UFMA. O referido normativo estabelece objetivos, competências e diretrizes de atuação da DACES, além de definir as atribuições de setores estratégicos da universidade na promoção da acessibilidade (UFMA, 2023d). Ao analisar essa Resolução em conjunto com a Minuta anteriormente mencionada, observa-se significativa convergência entre os dois documentos no que se refere às competências e à perspectiva de atuação da Diretoria. Tal aproximação decorre, em grande medida, do fato de ambos terem sido construídos com a participação dos profissionais que atuam no setor, tomando como referência as demandas identificadas no cotidiano de atendimento e na articulação direta com os estudantes público-alvo da educação especial.

Trata-se da Resolução atualmente vigente, embora alguns de seus dispositivos demandem atualização, especialmente aqueles relacionados à DACES. Com a mudança na

gestão da universidade e a posse da nova Reitoria para o período de 2023 a 2027, sob a condução do professor Fernando Carvalho, a DACES passou a integrar a estrutura da PROAES.

Essa reconfiguração institucional ocorreu em um contexto de fortalecimento das políticas de permanência estudantil em âmbito nacional, marcado também pela aprovação da PNAES, em 2024. Tal aproximação revela a crescente compreensão de que as ações de acessibilidade constituem dimensão fundamental das estratégias de permanência na educação superior, especialmente por envolverem recursos financeiros, humanos, materiais e pedagógicos indispensáveis à participação dos estudantes público da educação especial.

Com essa nova configuração, a DACES passou a contar, formalmente, com uma estrutura organizacional composta por uma Diretoria e três Subseções: Gestão Multidisciplinar, Intérpretes de Libras e Transcritores de Braille, conforme disposto na Resolução nº 329-CONSAD, de 25 de junho de 2024, que modificou a estrutura organizacional das unidades administrativas da UFMA. A criação dessas Subseções conferiu maior definição às áreas de atuação do setor, estabelecendo responsáveis diretos pelo acompanhamento das demandas específicas de cada área, ao mesmo tempo em que manteve a Diretoria como instância de coordenação, articulação e supervisão das ações de acessibilidade desenvolvidas na universidade (UFMA, 2024d). Tal mudança representa um avanço no processo de institucionalização da política de acessibilidade da UFMA, ao formalizar uma estrutura que, em parte, já vinha sendo operacionalizada na prática desde 2020.

Todas essas mudanças tornaram a Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023 parcialmente desatualizada, especialmente no que se refere à estrutura organizacional e ao funcionamento interno da DACES. Ainda assim, o documento mantém significativa relevância para a compreensão do processo de institucionalização da acessibilidade na UFMA, uma vez que reafirma sua centralidade como eixo transversal das políticas universitárias e atribui responsabilidades a setores estratégicos da instituição. Por essa razão, torna-se pertinente refletir sobre os principais aspectos abordados pela Resolução e suas contribuições para a consolidação das políticas de acessibilidade e inclusão na universidade.

O regimento interno, considerado parte constitutiva e indissociável da referida Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, dispõe em seu artigo 1º que o público para o atendimento de acessibilidade e inclusão educacional na UFMA é composto por discentes, docentes e técnicos administrativos, independentemente do tipo de vínculo, se efetivo ou temporário, desde que apresentem alguma deficiência, sejam pessoas com TEA ou com altas habilidades/superdotação.

A Resolução apresenta, ainda, conceitos centrais do campo da acessibilidade e dos estudos da deficiência, em consonância com os pressupostos do modelo social da deficiência incorporados pela LBI. Ao definir categorias como acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras e adaptações razoáveis, o documento contribui para a construção de uma compreensão institucional pautada na eliminação dos obstáculos impostos pelo ambiente físico, social, comunicacional e atitudinal, deslocando o foco das limitações individuais para as condições sociais que produzem exclusão.

O Regimento estabelece, ainda, competências específicas relacionadas à identificação, ao registro e à atualização permanente dos dados referentes às pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação vinculadas à universidade. Para tanto, atribui responsabilidades a diferentes setores institucionais: a PROEN responde pelo acompanhamento dos estudantes da graduação; o Colégio Universitário (COLUN), pelos discentes da educação básica e profissional; a Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA), pelos estudantes da pós-graduação; a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), pelos servidores docentes, técnico-administrativos e contratados temporariamente; e a PROAES, pelos estudantes atendidos em seus programas e serviços.

Essa distribuição de competências evidencia o entendimento de que a acessibilidade e a inclusão não constituem responsabilidades exclusivas da DACES, mas compromissos institucionais compartilhados entre diferentes unidades acadêmicas e administrativas. Nessa perspectiva, o documento reforça a responsabilização dos gestores na promoção da acessibilidade e da inclusão como princípios transversais às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como aos projetos pedagógicos dos cursos presenciais e a distância e às relações de trabalho desenvolvidas no âmbito da universidade.

Tal direcionamento representa um avanço no processo de institucionalização da acessibilidade, ao reconhecer que a construção de uma universidade inclusiva não depende exclusivamente dos serviços especializados, mas do compromisso de todas as unidades acadêmicas e administrativas com a eliminação de barreiras e a garantia de condições efetivas de participação para pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

Os compromissos estabelecidos pela Resolução evidenciam uma concepção ampliada de acessibilidade, que abrange tanto os processos de ensino, aprendizagem, avaliação e permanência dos estudantes quanto as condições institucionais necessárias para a participação de servidores com deficiência e para a qualificação da comunidade universitária. Nesse sentido, o documento prevê medidas relacionadas à acessibilidade pedagógica, comunicacional, arquitetônica e instrumental, bem como a disponibilização de apoios especializados,

tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e ações de formação continuada. Entre os compromissos assumidos, destacam-se:

I. Estratégias de ensino, avaliação em formatos acessíveis e/ou adaptação das atividades avaliativas; II. Recursos didático-pedagógicos acessíveis; III. Recursos de tecnologia assistiva; IV. Ambientes de trabalho adaptados, respeitando o perfil vocacional; V. Dependências das unidades acadêmicas e administrativas acessíveis com eliminação de barreiras arquitetônicas e ambiente de comunicação adequados; VI. Oferta para docentes e técnico-administrativos de formação continuada para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o desenvolvimento profissional com foco no atendimento em acessibilidade e inclusão educacional; VII. Tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, leitor, transcritor e revisor de sistema Braille, audiodescritor, guia-intérprete, cuidador, monitor/tutor além de outros apoios especializados que se julguem necessários, conforme a especificidade apresentada; e VIII. Dilação de tempo em até 50% (cinquenta por cento) do período total das avaliações, podendo este tempo ser estendido, considerando as especificidades e singularidades do discente, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade (UFMA, 2023d).

No que se refere ao financiamento das ações de acessibilidade e inclusão educacional, o Anexo Único da Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023 estabelece que compete à Administração Superior atender às demandas das unidades acadêmicas e administrativas. Tal previsão revela o reconhecimento de que a promoção da acessibilidade não depende apenas de normativas e diretrizes institucionais, mas também da garantia de recursos orçamentários capazes de viabilizar serviços especializados, tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e demais condições necessárias à permanência com qualidade do público da educação especial na universidade.

Embora a Resolução atribua à Administração Superior a responsabilidade de garantir as condições necessárias à permanência com qualidade do público-alvo da educação especial, o próprio documento revela limites relacionados ao financiamento dessas ações. Ao estabelecer que a UFMA deverá utilizar os recursos previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA) para a promoção da acessibilidade, podendo recorrer, quando necessário e possível, a dotações oriundas de outras ações orçamentárias, a normativa evidencia que não há previsão de um orçamento próprio e exclusivo para essa finalidade. Tal situação aponta para uma fragilidade estrutural no financiamento das políticas de acessibilidade, uma vez que a efetivação dos direitos previstos depende da disponibilidade orçamentária institucional e da priorização dessas demandas na distribuição dos recursos públicos.

Nesse sentido, ao condicionar a ampliação dos recursos à disponibilidade orçamentária de outras ações, reforça a lógica de subordinação da acessibilidade a prioridades concorrentes, o que pode comprometer sua continuidade e qualidade. Tal configuração expressa uma contradição importante: ao mesmo tempo em que se reconhece formalmente a necessidade de garantir acessibilidade, não se estruturam, de forma consistente, os meios materiais para sua

plena efetivação, mantendo essas ações em condição de instabilidade e dependência decisória no interior da gestão universitária.

Cabe destacar que, no âmbito institucional, as ações de acessibilidade responsáveis pela operacionalização do Programa Incluir na UFMA tiveram, durante um longo período, como fonte predominante de financiamento os recursos oriundos do governo federal. Essa configuração demonstra que a expansão e a manutenção de diversas iniciativas estiveram fortemente condicionadas aos investimentos federais, o que reduzia a capacidade de planejamento de longo prazo e tornava essas ações mais vulneráveis às mudanças nas prioridades e no financiamento das políticas nacionais.

No caso específico da DACES, todos os recursos utilizados, até a criação do Programa Tutoria Universitária Inclusiva¹⁴ em dezembro de 2024, foram provenientes do MEC, por meio do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Apenas a partir desse momento observa-se a utilização de recursos próprios da universidade para o financiamento de ações de acessibilidade, o que, embora represente um avanço, revela seu caráter tardio frente às demandas historicamente acumuladas.

Na estrutura institucional a DACES aparece vinculada a PROEN, sendo o setor competente para:

[...] propor, orientar, encaminhar, avaliar e acompanhar as demandas e providências concernentes ao processo de inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidade ou superdotação, que envolvem acesso, permanência e conclusão dos cursos na UFMA – Campus São Luís, disponibilizando recursos, equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA), e serviços técnicos especializados, bem como prestar orientações aos outros campi da Universidade (UFMA, 2023d).

As competências atribuídas à DACES expressam bem o processo de trabalho que vem sendo desenvolvido pelo setor ao longo dos anos, demonstra que a atuação abrange um público mais amplo do inicialmente previsto pelo Programa Incluir (restrito à deficiência) e se compromete a acompanhar a trajetória acadêmica (acesso, permanência e conclusão) dos discentes, sobretudo por meio de equipamentos de tecnologia assistiva e suporte de profissionais especializados.

¹⁴ O Programa de Tutoria Universitária Inclusiva integra o conjunto de ações sob a coordenação da Subseção de Gestão Multidisciplinar da Diretoria de Acessibilidade (DACES) que promove apoio acadêmico a estudantes com deficiência com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e fortalecer as políticas e práticas inclusivas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão. O Programa tem a finalidade de reduzir os índices de reprovação e evasão, atuar na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, elevar o coeficiente de rendimento, além de contribuir para a efetivação do tempo de integralização do curso dos estudantes com deficiência na UFMA. As ações do Programa serão desenvolvidas por meio da seleção e atuação de estudantes tutores que assumirão práticas inclusivas junto aos estudantes com deficiência, valorizando a diversidade e as potencialidades humanas, bem como as necessidades educacionais de cada área de deficiência (UFMA, 2024b).

O termo *prestar orientações aos demais campi da Universidade* merece atenção por seu caráter ambíguo, uma vez que evidencia tanto avanços quanto limites no processo de inclusão da UFMA. Por um lado, revela o reconhecimento da experiência acumulada pela equipe da DACES ao longo dos anos, que pode contribuir para a formação de profissionais, para a construção de diretrizes institucionais e para o enfrentamento das demandas relacionadas à acessibilidade nos diferentes campi da universidade.

Por outro, sinaliza uma possível fragilidade institucional, na medida em que a oferta de orientações, por si só, não substitui a necessidade de estruturação de serviços permanentes e equipes especializadas em cada campus. Tal situação pode resultar na concentração do conhecimento técnico e dos processos decisórios na sede administrativa, dificultando a efetivação de uma política de acessibilidade capilarizada e capaz de responder, de forma contínua e contextualizada, às demandas dos estudantes público-alvo da educação especial em todo o território de abrangência da UFMA.

Entende-se que as ações de acessibilidade em uma instituição de educação superior como a UFMA não podem permanecer sob a responsabilidade exclusiva de um único núcleo ou diretoria sediada em São Luís. Esse aspecto é particularmente relevante porque a Resolução em questão não explicita de forma clara a organização e a operacionalização dos serviços de apoio nos diferentes campi da universidade, embora haja estudantes com deficiência em todas as suas unidades.

Nesse sentido, observa-se tanto uma centralização normativa que confere maior visibilidade ao campus de São Luís, quanto a possível ausência de estruturas e ações mais consolidadas de acessibilidade nos demais campi, o que pode contribuir para sua reduzida materialidade no texto da Resolução. Trata-se, portanto, de uma normativa institucional de abrangência universitária que, no entanto, não assegura uma abordagem equitativa entre os campi, produzindo assimetrias na forma como a política de acessibilidade é concebida e representada.

Em consonância com os pressupostos do modelo social da deficiência e alinhada com a perspectiva de uma trajetória acadêmica acessível, o mesmo documento ressalta que a DACES deve atuar no desenvolvimento de ações pedagógicas, atitudinais e políticas a fim de remover barreiras impeditivas à plena participação dos discentes com deficiência.

Para essa finalidade, a DACES deve realizar o acompanhamento educacional específico de discentes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, em articulação com os departamentos e as coordenações dos cursos de graduação presenciais do campus São Luís e, em casos específicos, com setores administrativos da Universidade.

Os objetivos da DACES, apresentados no anexo da Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, correspondem aos mesmos já mencionados anteriormente, embora sejam denominados como *competências* na Minuta do Regimento Interno da PROAES. Tais objetivos/competências estão diretamente relacionados às diretrizes do Programa Incluir, reafirmando o compromisso institucional com a garantia de condições de acessibilidade ao público-alvo da educação especial no âmbito da educação superior.

A AGEUFMA se limita a informar sobre a previsão de reserva de vagas para discentes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação nos editais de ingresso à pós-graduação e que estes terão acesso aos serviços de apoio disponibilizados pela UFMA, porém não informa objetivamente como e quem promoverá os serviços de apoio.

Do ponto de vista concreto, os discentes com deficiência e com TEA já matriculados na pós-graduação (mestrado e doutorado) e que precisam de suporte especializado recebem os serviços oferecidos pela DACES, a saber: apoio de tradução e interpretação em libras; dilação de tempo; adaptação de provas e oferta de tecnologia assistiva durante o processo seletivo para ingresso; adaptação de material para alunos com deficiência visual, suporte às questões que interferem a permanência de discentes com TEA, dentre outros.

No que se refere ao suporte técnico especializado, as ações permanecem concentradas principalmente na DACES, não havendo um núcleo específico voltado para a pós-graduação. Dessa forma, é a própria DACES que tem assumido essa responsabilidade. Em dezembro de 2025 o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFMA (SIGAA) na aba Necessidades Educacionais Especiais revelou que há 53 estudantes público-alvo da educação especial em mestrado e 18 no doutorado.

Considerando a acessibilidade como um elemento transversal nas políticas e práticas da UFMA, destaca-se também a atuação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). A Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, estabelece que a PROEC deve adotar medidas que possibilitem a participação de pessoas com deficiência em condições de igualdade com os demais participantes, abrangendo programas, projetos, cursos, eventos e demais formas de prestação de serviços. Nesse sentido, a Pró-Reitoria informa atuar em parceria com a DACES na promoção de eventos e com a Superintendência de Infraestrutura (SINFRA), visando garantir a acessibilidade de salas e demais instalações, o que evidencia esforços para integrar a acessibilidade de forma concreta às ações de extensão universitária.

Outro aspecto relevante refere-se aos editais para financiamento de projetos em diferentes áreas, incluindo acessibilidade, deficiência e inclusão, conduzidos diretamente pela

PROEC. Entre eles, destacam-se o Edital 12/2024 – Programa de Bolsas de Extensão 2024 – PROEC e o Edital 07/2025 – Programa de Bolsas de Extensão 2025 – PROEC.

Os editais de 2024 e 2025 contemplaram, respectivamente, 5 e 4 projetos, com recursos orçamentários de um total de 180 em cada ano. Entre os eixos priorizados destacam-se acessibilidade atitudinal, tutoria inclusiva, Libras e órteses. Dos 9 projetos aprovados, 2 estavam sob coordenação da SGM da DACES.

A análise da Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, evidencia as competências da PROAES no que se refere à acessibilidade e ao atendimento aos discentes com deficiência. O documento demonstra que a PROAES adota uma perspectiva limitada, centrando-se principalmente em aspectos socioeconômicos, sem detalhar medidas específicas ou mecanismos de atuação mais amplos para efetivar práticas de acessibilidade na instituição. Esse caráter restrito pode ser explicado pelo fato de que, em 2023, a PROAES ainda não era responsável pelo gerenciamento direto do Programa Incluir por meio da DACES.

Prosseguindo na análise, observa-se que o artigo 17 da Resolução estabelece que “[...] cabe à Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), no âmbito dos editais de assistência estudantil, garantir a reserva de, no mínimo, 5% (cinco por cento) das vagas para discentes do público-alvo indicado no art. 1º desta Resolução” (UFMA, 2023d). O público mencionado abrange pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Entretanto, na prática, verifica-se que os editais da PROAES contemplavam apenas pessoas com deficiência, incluindo pessoas autistas na medida em que são reconhecidas legalmente como pessoas com deficiência para fins de garantia de direitos, enquanto os demais grupos permanecem excluídos do escopo das ações.

A análise também identificou que o parágrafo único do artigo 17 prevê a possibilidade de *bonificação* nos processos seletivos da PROAES para pessoas com deficiência, ou seja, um acréscimo de pontuação no critério de avaliação socioeconômica que garante acesso prioritário às bolsas e auxílios, além dos serviços oferecidos pela equipe multiprofissional. No entanto, o documento não detalha quais serviços são ofertados pela equipe nem como os estudantes podem acessá-los, ficando aquém do previsto pelo Decreto nº 7.234/2010 (na época ainda vigente), que, embora sem grandes detalhes, estabelecia que as ações de assistência estudantil nas IFES deveriam contemplar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Cabe ressaltar que, com base nos Relatórios de Gestão da UFMA no período de 2017 a 2023¹⁵, em diálogos com técnicos e na observação direta do setor, constata-se que, até 2024 — ano em que a PROAES incorporou a DACES — não foram identificadas ações ou atividades sistemáticas diretamente voltadas à participação e à aprendizagem de estudantes com deficiência no âmbito da assistência estudantil. De forma indireta, entretanto, podem ser reconhecidas iniciativas que dialogam com a perspectiva da educação inclusiva, como o financiamento ao Projeto Ledores para o apoio à Educação Inclusiva, vinculado à PROGEP e com bolsas financiadas pela PROAES entre 2020 e 2023, bem como o Programa Foco Acadêmico, coordenado pela PROAES, que financiou projetos nos eixos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional e empreendedorismo e inovação.

Os projetos apoiados deveriam ser orientados por docentes ou técnicos administrativos e tinham como objetivo promover a formação acadêmica dos discentes, abordando questões do mundo contemporâneo pautadas em princípios humanísticos, críticos, éticos e reflexivos, estimulando o senso de responsabilidade social e o compromisso com a cidadania (UFMA, 2023a).

Destaca-se que, em 2020, a DACES, por meio do serviço social e em resposta ao edital do Programa Foco Acadêmico, submeteu dois projetos voltados à tutoria inclusiva de discentes com deficiência, tendo como eixo estruturante o desenvolvimento institucional. As propostas foram contempladas com 10 bolsas destinadas a estudantes com e sem deficiência, os quais passaram a atuar tanto no apoio às atividades de estudo e pesquisa quanto no suporte educacional aos estudantes com deficiência. Entre 2020 e 2023, a DACES deu continuidade à sua participação no referido programa por meio da submissão de novos projetos, experiência que contribuiu significativamente para a consolidação de práticas de tutoria inclusiva na instituição. Esse processo culminou, em 2024, na criação do Programa Tutoria Universitária Inclusiva, financiado com recursos próprios da UFMA, com vistas ao atendimento mais sistemático e estruturado das demandas dos discentes com deficiência¹⁶

Ainda no âmbito da análise institucional dos diferentes setores da UFMA, buscando demarcar a acessibilidade como uma questão transversal às distintas ações, destaca-se a PROGEP. Conforme estabelece a Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, a PROGEP compromete-se a promover o atendimento em acessibilidade aos servidores docentes e técnico-

¹⁵ Página da UFMA com os Relatórios de Gestão (Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao-ufma>).

¹⁶ Resultado Final dos Editais nº 20/2020 (Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/resultado/1mFsQMEvf4wR527.pdf>) e Edital PROAES nº 08/2022 (Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/edital/ahPB3pFXMVfGF3v.pdf>).

administrativos, efetivos e/ou temporários, contando com o apoio da DACES na implementação dessas ações.

Nesse sentido, a PROGEP tem ofertado formações continuadas voltadas para a qualificação e capacitação de docentes, técnicos e gestores, objetivando melhorar a qualidade do atendimento às pessoas com deficiência. Dentre as temáticas privilegiadas nos cursos oferecidos nos anos de 2024 e 2025, conforme divulgado no site oficial da UFMA¹⁷ destacam-se: Curso de Libras Básico; Tecnologia Assistiva no Contexto da Educação Inclusiva; Programa de Ambientação Docente com Tópicos de Educação Especial; Capacitismo: conhecimentos e estratégias de combate na universidade; Deficiência Visual: orientações didáticas e Deficiência Intelectual: orientações didáticas.

A Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023 estabelece, ainda, que a PROGEP deve assegurar atenção aos servidores que venham a adquirir deficiência após o ingresso na UFMA. De acordo com o normativo, o servidor interessado deve solicitar avaliação específica para fins de reconhecimento de sua nova condição.

No âmbito da análise dos diferentes setores da UFMA, destaca-se a atuação da Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência (PPGT), que tem fortalecido o diálogo com a DACES no processo de estruturação de ações voltadas à acessibilidade institucional. Essas ações envolvem a aquisição de mobiliário adequado e tecnologias assistivas, a articulação para captação de recursos financeiros junto ao MEC, destinados à aquisição de materiais e insumos de apoio às pessoas com deficiência, bem como a revisão periódica da página institucional da PPGT/UFMA, com vistas à garantia de acessibilidade para leitura e pesquisa, em conformidade com o Decreto nº 5.296/2004 e com o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG)¹⁸. Soma-se a isso a promoção da acessibilidade comunicacional entre discentes, docentes e servidores técnico-administrativos.

No que se refere à SINFRA, identificou-se sua vinculação à Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, por meio do compromisso com a elaboração e execução de projetos de acessibilidade, bem como com a eliminação de barreiras urbanísticas e arquitetônicas no âmbito da UFMA. Entretanto, evidencia-se que tais barreiras ainda permanecem presentes na realidade institucional, sendo recorrente sua problematização por estudantes com deficiência, os quais,

¹⁷ Informações extraídas na página da UFMA (2026a).

¹⁸ “O Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG) tem o compromisso de ser o norteador no desenvolvimento e a adaptação de conteúdos digitais do governo federal, garantindo o acesso a todos. As recomendações do eMAG permitem que a implementação da acessibilidade digital seja conduzida de forma padronizada, de fácil implementação, coerente com as necessidades brasileiras e em conformidade com os padrões internacionais” (Brasil, 2014).

ao longo dos anos, têm demandado melhorias nas condições de acessibilidade da infraestrutura universitária.

Para a SINFRA os projetos acessíveis devem englobar sinalização, circulação, sanitários e mobiliários:

I. Sinalização: informação, sinalização, símbolos, sinalização de emergência e alarmes; II. Circulação: rota acessível, acessos, circulação interna e externa, rotas de fuga, área de descanso, rampas, degraus e escadas fixas em rotas acessíveis, escadas, corrimãos e guarda-corpos, equipamentos eletromecânicos de circulação, passarelas de pedestres, vagas reservadas para veículos e portões de acesso a garagens; III. Sanitários, banheiros e vestiários: quantificação e características, dimensões do sanitário acessível e do boxe sanitário acessível, barras de apoio, bacia sanitária, instalação de lavatório e barras de apoio, sanitário coletivo, acessórios para sanitários acessíveis e coletivos, banheiros acessíveis e vestiários com banheiro conjugados e vestiários; e IV. Mobiliário: bebedouros, lixeiras e contentores para reciclados, vegetação, assentos públicos, balcão, bilheterias e balcões de informação, mesas ou superfícies, equipamentos de controle de acesso e máquinas de autoatendimento, locais de esporte e lazer, piscinas, praças, bibliotecas e centros de leitura, estabelecimento bancário e atendimento ao público. (UFMA, 2023d, p. 10-11)

No que se refere à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), observa-se sua atuação em consonância com a Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, especialmente no que diz respeito à aquisição de tecnologias assistivas e ao desenvolvimento e aprimoramento de sistemas tecnológicos orientados pela perspectiva da acessibilidade. De maneira similar, a Superintendência de Comunicação e Eventos (SCE) assume a responsabilidade de assegurar que todo o conteúdo veiculado pelos canais institucionais da UFMA seja produzido e disponibilizado de forma acessível.

A SCE atua em duas dimensões, uma sobre a realização de *adequações necessárias e possíveis* a fim de que as publicações da UFMA obedeçam a padrões de acessibilidade; e outra de competência da Diretoria de Eventos e Concursos, que vinculada a SCE, deve garantir o atendimento às necessidades das pessoas com deficiência nos concursos realizados pela UFMA assegurando provas em braille, leitores, tradutores intérpretes de libras, dentre outros.

Outro setor que contribui de forma relevante para o atendimento em acessibilidade na UFMA é a Diretoria Integrada de Bibliotecas (DIB), à qual compete:

[...] disponibilizar suporte informacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFMA e espaços acessíveis aos usuários, bem como oferecer recursos de tecnologias assistivas, garantindo a efetividade do Tratado de Marrakeche, promulgado pelo Decreto nº 9.522/2018. (UFMA, 2023d, p. 12).

A DIB, além de ser responsável pela seleção, aquisição e disponibilização de materiais informacionais acessíveis, deve atuar na eliminação de barreiras legais relacionadas ao acesso às obras de seu acervo; na formalização de parcerias com instituições públicas e privadas, visando à ampliação de coleções acessíveis; na aquisição de tecnologias assistivas; na promoção de ações formativas voltadas à acessibilidade e inclusão para bibliotecários e demais

profissionais do setor; na adequação de sites e portais institucionais aos parâmetros de acessibilidade digital; e na garantia de acessibilidade nos espaços físicos e virtuais da biblioteca, assegurando o acesso universal aos seus serviços e produtos.

Destaca-se que a Diretoria de Tecnologias na Educação (DTED) assume o compromisso de viabilizar o acesso ao conhecimento nos cursos de educação a distância da UFMA, devendo, para isso, aprimorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tornando-o mais acessível e inclusivo. Ademais, deve disponibilizar recursos de tecnologia assistiva, bem como desenvolver e ofertar dispositivos, metodologias e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão.

A Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023 estabelece que as Direções de Centro e as Chefias de Departamentos devem priorizar a alocação de espaços físicos — como salas de aula, laboratórios, instalações esportivas e sanitários — em locais de fácil acesso e com condições adequadas de acessibilidade, de modo a garantir autonomia e segurança às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, especialmente àquelas que utilizam órteses ou próteses.

Sob a perspectiva do trabalho colaborativo, a Resolução reforça a atuação da DACES como instância articuladora de políticas e práticas de acessibilidade na UFMA. Nesse sentido, o anexo do referido normativo estabelece que os Diretores de Centros “deverão solicitar recursos junto à Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência (PPGT), com o acompanhamento da Diretoria de Acessibilidade (DACES)”, destinados à implementação de ações de acessibilidade e inclusão educacional nos respectivos Centros (UFMA, 2023d, art. 30, parágrafo único).

As Coordenações de Curso de Graduação e Pós-Graduação assumem o compromisso com a promoção da acessibilidade e da inclusão educacional no âmbito institucional. Conforme estabelecido, esse processo deve iniciar-se com a identificação dos estudantes da educação especial, seguida da comunicação à DACES, a qual atua na mediação das demandas apresentadas. Em etapa posterior, as orientações da DACES são encaminhadas aos docentes dos componentes curriculares correspondentes. Compete ainda às coordenações, em articulação com a DACES, o acompanhamento sistemático do percurso acadêmico desses estudantes até a conclusão de seus cursos.

As Coordenações de Curso também devem comunicar às Direções de Centro as demandas de acessibilidade física das unidades acadêmicas em que os discentes se encontram matriculados, a fim de viabilizar a realização de adequações estruturais conforme as necessidades específicas identificadas. Entre as providências mais recorrentes, destacam-se a alocação de salas de aula em pavimentos térreos ou em locais com acesso facilitado por rampas,

a adequação de banheiros acessíveis e a organização de laboratórios com condições de acessibilidade adequadas a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nas disposições finais do documento, estabelece-se que os casos omissos relativos à educação superior serão encaminhados à DACES, a qual deverá atuar em conformidade com as diretrizes da PROEN e da Administração Superior da Universidade. No que se refere à educação básica e à educação profissional, tais casos deverão ser apreciados pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE)/Atendimento Educacional Especializado (AEE)/COLUN, em articulação com a gestão do COLUN, a PROEN e a Administração Superior.

Ressalta-se que a elaboração da Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023, representou um marco no processo de reconhecimento da acessibilidade como dimensão constitutiva das demandas institucionais da universidade, no contexto da democratização do ensino, da pesquisa e da extensão. Destaca-se, ainda, que a proposição da referida Resolução, voltada ao fortalecimento das políticas de acessibilidade e inclusão educacional, partiu da DACES, considerando o histórico de questionamentos acerca da legitimidade das adaptações razoáveis como estratégia para assegurar a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência na UFMA, bem como a necessidade de implementação de ações fundamentadas no princípio do desenho universal.

Reitera-se, portanto, que a referida normativa resulta de um processo de trabalho historicamente construído pelos profissionais da DACES, em articulação com os cursos de graduação, pós-graduação e setores administrativos da universidade, voltado ao atendimento das demandas dos discentes que buscam suporte técnico e multidisciplinar para o enfrentamento das barreiras presentes no cotidiano acadêmico.

Destaca-se, ainda, que diversos setores institucionais passaram a delimitar suas competências a partir da interlocução direta com a DACES, considerando que, até então, havia limitada clareza acerca de suas possibilidades de atuação na promoção da acessibilidade em seus espaços de trabalho e no atendimento aos discentes com deficiência.

Considera-se que o trabalho em parceria tem contribuído para a consolidação da política de inclusão como um processo de corresponsabilização entre os diversos setores institucionais, favorecendo a inserção dos discentes com deficiência na dinâmica acadêmica como um todo e evitando sua restrição ao atendimento exclusivo do setor de acessibilidade, o que poderia reproduzir lógicas de segregação institucional.

Desse modo, observa-se que os documentos institucionais de maior relevância na UFMA, nos últimos anos, têm considerado a acessibilidade como uma questão de direito social

e de dignidade humana, ao incorporá-la em seus planejamentos, programas, projetos e ações cotidianos, seja por iniciativa dos próprios setores, seja por provocação da comunidade acadêmica, dos discentes com deficiência e dos movimentos sociais. Em todo esse processo de construção, a DACES tem se destacado por sua atuação institucional e política.

Essa visibilidade atribuída às questões da deficiência representa um avanço significativo no âmbito institucional, especialmente ao se considerar que tais documentos não se limitam a procedimentos administrativos, mas expressam a missão, a visão e os valores da universidade, orientando seus processos de planejamento e, em diversas situações, incorporando em sua normatização as demandas e reivindicações da sociedade.

Nesse sentido, o Documento Avaliação *in loco*: referências no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) destaca que:

Todo processo de inclusão educacional tem início com a inserção da inclusão no PDI e no PPC. Nesse sentido é fundamental a verificação de sua presença nesses documentos. Ressalta-se que as ações direcionadas a implementação da inclusão devem ter caráter transversal e articular a tríade “ensino, pesquisa e extensão” no desenvolvimento das ações e programas previstos. É no PPC que estará a concepção subjacente aos processos avaliativos, metodológicos e a organização do trabalho pedagógico como um todo, o que justifica a importância de que este contemple, como eixo estruturante, o respeito às diferenças e a diversidade humana (Brasil, 2015a, p. 151).

Desse modo, destaca-se o PDI como um importante objeto de análise, na medida em que se observa sua progressiva incorporação da temática da acessibilidade no âmbito da gestão institucional. O estudo de Pereira (2017) indica, por exemplo, que o PDI 2012–2016 não contemplava qualquer referência ao núcleo de acessibilidade, tampouco previa o planejamento de ações específicas para essa área, o que resultava em práticas essencialmente pontuais e improvisadas, desvinculadas do planejamento institucional mais abrangente da universidade.

Quanto ao Plano de Desenvolvimento da Instituição (2012-2016) é necessário destacar que mesmo após a vigência de dois anos do Núcleo de Acessibilidade e cinco anos da adoção de cotas para pessoas com deficiência na UFMA, o Plano nem mesmo menciona termos como inclusão e acessibilidade atrelando-os ao Núcleo, há apenas duas referências à inclusão, associando-as ao Núcleo de Tecnologia da Informação e a Biblioteca Central da UFMA, respectivamente (Pereira, 2017, p. 190).

No entanto, observa-se que essa realidade passou por modificações a partir do PDI (2017–2021), período em que o núcleo, além de reivindicar maior visibilidade na estrutura universitária, apresentou contribuições relevantes para o fortalecimento e a consolidação da política institucional de acessibilidade na UFMA. Nesse PDI, encontram-se propostas como a vinculação do núcleo à Reitoria, o investimento nas condições de permanência dos estudantes com deficiência, o suporte aos docentes, a capacitação e ampliação da equipe técnica, a definição do público-alvo da educação especial, a divulgação das ações do núcleo, a melhoria

da acessibilidade nos espaços físicos e a criação de espaços de atendimento às pessoas com deficiência em todos os campi da UFMA.

Pode-se afirmar que, a partir desse momento, ocorreu um importante avanço no reconhecimento do NUACES como instância relevante na condução das políticas e práticas de permanência de estudantes com deficiência na UFMA, cujas ações e sua perspectiva de trabalho passaram a integrar o planejamento institucional. Contudo, essa atuação ainda se configurava de forma relativamente isolada, sem o engajamento efetivo dos demais setores da universidade, o que revela a persistência de uma compreensão da inclusão como responsabilidade de um único setor.

Entretanto, no PDI 2022–2026 observa-se uma maior visibilidade da DACES e das ações desenvolvidas nesse âmbito, bem como sua articulação com outros setores institucionais, na perspectiva de consolidar a acessibilidade como eixo transversal a todas as ações da UFMA. Nesse documento, assim como no PDI 2017–2021, foi instituída comissão setorial responsável pelo *Eixo Acessibilidade*, composta pela gestora e por técnicos das principais áreas de atuação da DACES, incluindo Libras, Braille, equipe multidisciplinar e setor administrativo.

Assim, o referido documento ressalta que:

A questão da Acessibilidade institucional foi bastante discutida e enfatizada nos últimos anos. Em decorrência desse maior destaque, foram alcançados também amplos avanços, como: elaboração do calendário acadêmico em Braille em 2017 e 2019; elaboração do Guia de Acessibilidade em 2020, com orientações básicas aos discentes público alvo da educação especial; projeto de tutoria e com base nas demandas dos discentes junto ao Serviço Social da DACES e aplicação de pesquisa e relatório referente às demandas psicossociais com vista a acessibilidade educativa de estudantes com deficiência da UFMA, em 2020.1 (UFMA, 2022f, p. 19).

A análise do PDI da UFMA 2022–2026 evidencia a transversalidade do eixo acessibilidade nas diferentes ações institucionais. Observa-se que tais ações se estruturam, predominantemente, a partir da articulação da DACES com os demais setores da universidade. Essa dinâmica fundamenta-se em um processo contínuo de interlocução intersetorial, orientado pela democratização do ensino, da pesquisa e da extensão, em consonância com os princípios de uma educação acessível.

De forma geral, a análise do PDI (2022–2026) expõe que a UFMA apresenta um conjunto significativo de ações voltadas à promoção da acessibilidade, indicando avanços no plano normativo, organizacional e pedagógico. Contudo, a predominância da situação *em execução* para as ações planejadas revela que as iniciativas ainda se encontram em processo de consolidação, com resultados parciais e desiguais.

Persistem desafios relevantes, como a insuficiência de recursos, as limitações da infraestrutura, as dificuldades de identificação e acompanhamento dos estudantes público da

educação especial e a precarização dos vínculos de trabalho das equipes envolvidas. Nesse cenário, observam-se avanços institucionais importantes, embora ainda atravessados por fragilidades que comprometem a efetivação plena das políticas de inclusão.

Essa perspectiva dialógica esteve presente no processo de elaboração do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024–2028), o qual dá continuidade à articulação liderada pela DACES para a promoção de políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência. Nesse contexto, a construção do Plano contou com a mobilização de diferentes frentes de atuação, voltadas à implementação de serviços educacionais especializados, bem como de ações nas áreas de infraestrutura, tecnologia, gestão de pessoas, comunicação e informação, entre outras necessárias para assegurar condições de acesso, permanência e aprendizagem ao público-alvo da educação especial.

Para elaboração deste Plano de Acessibilidade, a Comissão de Elaboração do Documento solicitou apoio de outros setores da Instituição (Reitoria, Coordenações de Curso, Pró-reitorias, Superintendências e Comissão Intersetorial (que conta, entre seus membros, com alunos de cursos de graduação na condição de Pessoa com Deficiência- PCD) que pudessem evidenciar suas intervenções por meio de projetos e/ou desempenho de atividades específicas, além de contribuir com propostas de ações voltadas para a acessibilidade e inclusão na UFMA (UFMA, 2024a, p. 9).

Desse modo, é possível assegurar que o Plano de Acessibilidade (2024–2028) foi resultado de uma discussão conduzida primeiramente pela DACES a partir da solicitação do MEC com os setores competentes da universidade, uma articulação importante, necessária e alinhada com as reivindicações dos estudantes, professores e servidores com e sem deficiência e que tem na acessibilidade um caminho indispensável para a democratização da universidade. Faz-se necessário esclarecer que o referido Plano atendeu as normativas e legislações sobre acessibilidade e foi elaborado de acordo com o PDI e Plano Pedagógico Institucional (PPI) 2022–2026 da UFMA.

O Plano de Acessibilidade (2024–2028) estrutura-se a partir de diferentes dimensões da acessibilidade, a saber: arquitetônica, atitudinal, metodológica/pedagógica, comunicacional e instrumental, além do suporte socioeducacional e assistencial. Em consonância com o disposto na Resolução nº 3.828-CONSEP, de 13 de maio de 2025 (UFMA, 2025g), o Plano organiza a implementação dessas dimensões de acessibilidade a partir da definição das competências de cada setor institucional, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Setores responsáveis pela implementação das diferentes dimensões da acessibilidade na UFMA

TIPO DE ACESSIBILIDADE	SETOR RESPONSÁVEL
Acessibilidade arquitetônica	Superintendência de Infraestrutura (SINFRA/UFMA)
Acessibilidade atitudinal	Diretoria de Acessibilidade (DACES/PROAES)
Acessibilidade comunicacional	Superintendência de Comunicação e Eventos (SCE/UFMA) Diretoria Integrada de Bibliotecas (DIB/UFMA)
Acessibilidade instrumental	Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFMA) Diretoria de Acessibilidade (DACES/UFMA)
Acessibilidade metodológica/pedagógica	Pró-Reitoria de Ensino (PROEN/UFMA) Diretoria de Acessibilidade (DACES/UFMA) Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-graduação e Internacionalização (AGEUFMA)

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

A acessibilidade arquitetônica diz respeito às condições dos espaços físicos que possibilitam o acesso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida com segurança e autonomia. Essa dimensão inclui elementos como rampas, elevadores, pisos táteis, banheiros acessíveis e calçadas niveladas, entre outros (Sasaki, 2002). No âmbito da UFMA, o Plano indica que as adequações vêm sendo implementadas progressivamente, em consonância com a legislação vigente. Entre as ações destacam-se:

Quadro 2 – Plano de ações para promoção da acessibilidade arquitetônica na UFMA e respectivos responsáveis

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Realização de mapeamento cadastral para identificação e execução de adequações de acessibilidade em todas as edificações e circulações internas e externas nos campi da UFMA.	DIPROS/SINFRA
Realização de mapeamento da situação do transporte universitário acessibilidade.	DIPROS/SINFRA CT/SINFRA
Colocação de sinal semafórico sonoro nas travessias de acesso aos centros e próximo às paradas de ônibus.	DIPROS/SINFRA
Instalação e ou manutenção e sinalização de alerta e sonora no entorno dos obstáculos inclusive aéreos (lixeiras, postes, bancos, floreiras e árvores)	DIPROS/SINFRA
Instalação de mapas acessíveis com representações visuais, táteis e ou sonoras, para a localização de pessoas com e sem deficiência quanto aos lugares e rotas.	DIPROS/SINFRA
Identificação dos prédios com instalação de placa de sinalização na entrada do prédio.	DIPROS/SINFRA
Instalação e manutenção de piso tátil externa e internamente com contraste com a	DIPROS/SINFRA

AÇÃO	RESPONSÁVEL
superfície do piso adjacente, em conformidade com a NBR 9050/2020 e NBR 16.537/2018.	
Instalação e manutenção de sinalização tátil e de alerta, corrimão com inserção de informações em Braille, conforme NBR 9050 e 16.537.	DIPROS/SINFRA
Instalação e manutenção de rampas de acesso aos prédios com inclinação de 5% a 8%.	DIPROS/SINFRA
Manutenção e nivelamento do piso das vias, calçadas e área de estacionamento.	DIPROS/SINFRA
Instalação de letreiros e placas de sinalização em materiais não reflexivos, cores contrastantes, letras ampliadas, em altura adequadas, propiciando a legibilidade, em Braille e com audiodescrição acionada por QRcode	DIPROS/SINFRA
Instalação em portas de salas, laboratórios, banheiros, auditórios com identificação em tinta, com contraste, letras aplicadas, em Braille e QRcode para áudio.	DIPROS/SINFRA
Criação nos auditórios, bibliotecas, laboratórios, restaurantes, salas de aulas e banheiros de espaços reservados para PcD e TEA, conforme NBR 9050	DIPROS/SINFRA

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

A sistematização das ações evidencia a centralidade da Divisão de Projetos e Sustentabilidade (DIPROS)/SINFRA na condução da acessibilidade arquitetônica na UFMA, indicando uma forte concentração da execução dessas medidas em um único eixo técnico-administrativo. Tais ações possuem caráter predominantemente interventivo e estrutural, voltado à adequação dos espaços físicos e à eliminação de barreiras arquitetônicas, em consonância com as normas de acessibilidade. Ainda que representem avanços importantes na materialização do direito à acessibilidade, sua efetivação depende da articulação intersetorial e da incorporação transversal dessa dimensão nas demais políticas institucionais.

A acessibilidade atitudinal é compreendida como a eliminação de estereótipos, preconceitos e discriminações, isto é, a superação de práticas capacitistas nas relações sociais e institucionais. Por estar presente, direta ou indiretamente, em todas as demais dimensões da acessibilidade, uma vez que atravessa o cotidiano das interações sociais, sua efetivação requer atuação intersetorial e interdisciplinar (Sassaki, 2002). O Plano de Acessibilidade evidencia a participação da DACES, da PROEC e de outros setores institucionais na implementação de ações voltadas a essa dimensão.

De acordo com o SINAES essa acessibilidade é efetivada quando os gestores institucionais têm “[...] o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal” (Brasil, 2015a, p. 149).

Segue quadro com as ações voltadas para a acessibilidade atitudinal:

Quadro 3 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade atitudinal na UFMA e unidades responsáveis

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Acolhimento e acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.	DACES/PROAES Setores dos Campi
Orientação aos técnicos e coordenadores de curso sobre o ingresso, acompanhamento e o acolhimento de estudantes com deficiência.	DACES/PROAES Setores dos Campi Comissões Setoriais
Elaboração e divulgação de orientações aos professores sobre acessibilidade metodológica/pedagógica, de acordo com as necessidades apresentadas pelos discentes	DACES/PROAES Setores dos Campi Comissões Setoriais
Orientação à comunidade acadêmica em geral e familiares sobre a concepção de deficiência numa perspectiva inclusiva, evidenciando as potencialidades individuais e institucionais, bem como as barreiras impostas pelo ambiente.	DACES/PROAES Setores dos Campi Comissões Setoriais
Incentivo aos coordenadores, para ampliar o seu público-alvo para pessoas com deficiência, respeitando as especificidades de cada atividade, em ações de extensão, que já se encontram institucionalizadas na UFMA.	PROEC/UFMA
Incentivo à formação em acessibilidade e suas diversas dimensões, assim como sobre inclusão para servidores técnicos-administrativos e docentes, tutores/monitores de apoio pedagógico e demais profissionais que atuam na UFMA.	Setores dos Campi DACES/PROAES SCE/UFMA STI/UFMA
Promoção da acessibilidade nos eventos da Universidade	SCE/UFMA
Inserção da discussão sobre a acessibilidade, inclusão de pessoas com deficiência e anticapacitismo através da realização de eventos científicos ou não, campanhas e treinamentos específicos.	DACES/PROAES Intersetorial Biblioteca Comissão Setorial de Acessibilidade do CCSO
Fomento à participação de representantes da UFMA em eventos locais, regionais e nacionais envolvendo a temática da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência.	Intersetorial DACES/PROAES PROEC/UFMA SCE/UFMA
Direcionamento de recursos para as ações de acessibilidade e inclusão no âmbito da UFMA.	Reitoria
Formação e capacitação de discentes para atuarem em práticas e propostas inclusivas no ambiente televisivo universitário, com ações que contribuam para a conscientização da sociedade e da comunidade acadêmica da UFMA acerca da inclusão social.	TV UFMA/SCE
Reuniões com a comunidade acadêmica com e sem deficiência para planejamento de ações voltadas para acessibilidade.	Setores da UFMA em geral Reitoria
Divulgações de ações acessíveis em redes sociais (instagram, youtube, podcasts).	Intersetorial
Parcerias com o projeto voltados para a acessibilidade (Infoludo, PET e outros) do Departamento de Biblioteconomia.	DIB/Biblioteca/ Departamento de Biblioteconomia

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Buscar parcerias com Organizações da Sociedade Civil, Instituições Governamentais, docentes e técnicos da instituição com vistas a ampliar a rede de contatos institucionais e divulgação e promoção da temática.	PROEC/UFMA DACES/PROAES
Reestruturação da Comissão Intersetorial de Acessibilidade para ações conjuntas dos setores.	Intersetorial
Elaborar ações de extensão, parcerias e atividades que tenham como público-alvo pessoas com deficiência.	PROEC/UFMA

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

Observa-se que as ações voltadas à acessibilidade atitudinal apresentam caráter predominantemente formativo, educativo e relacional, envolvendo diferentes setores institucionais da UFMA em uma lógica intersetorial. A presença de unidades como DACES/PROAES, PROEC, SCE, STI, bibliotecas e Reitoria evidencia a dispersão e, ao mesmo tempo, a transversalidade das iniciativas, indicando que essa dimensão da acessibilidade não se restringe a um único setor, mas depende da articulação entre diferentes áreas da universidade.

Destaca-se, nesse contexto, o forte investimento em ações de sensibilização, capacitação e divulgação, como eventos, campanhas, formações e produção de conteúdos acessíveis, o que reforça o caráter cultural e político da acessibilidade atitudinal. Contudo, essa configuração também revela a necessidade de maior sistematização e continuidade dessas ações, de modo a garantir sua consolidação como política institucional permanente e não apenas como iniciativas pontuais.

A acessibilidade metodológica, também denominada pedagógica, diz respeito à eliminação de barreiras presentes nos métodos, teorias e técnicas de ensino que impactam diretamente o processo de aprendizagem dos discentes, exigindo uma atuação docente coerente com os princípios e diretrizes da política de educação especial inclusiva.

Diante disso, compreende-se que a dimensão metodológica ocupa papel central, uma vez que impacta diretamente a permanência dos estudantes com deficiência e a concretização dos objetivos do Programa Incluir. Em uma perspectiva crítico-reflexiva, constata-se que a efetivação da acessibilidade metodológica ainda enfrenta obstáculos relevantes, especialmente no que se refere à oferta contínua e estruturada de formação docente na UFMA. Parte significativa dos professores não dispõe de oportunidades formativas adequadas que os capacitem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o que limita a adoção de estratégias voltadas à diversidade discente (Chahini, 2010; Pereira, 2021; Pereira; Chahini, 2018).

Nesse sentido, destaca-se o estudo de Chahini (2010), que, ao investigar as atitudes sociais e as percepções de professores e estudantes da UFMA acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, já evidenciava, à época, fragilidades importantes nesse processo. Os resultados indicaram que a maioria dos discentes percebia que os docentes não se sentiam preparados para atuar com esse público. Além disso, mais da metade dos professores declarou sentir-se “[...] incomodada, despreparada, limitada, preocupada, indiferente ou insegura”, atribuindo tais sentimentos à ausência de qualificação adequada para o desenvolvimento de práticas inclusivas (Chahini, 2010, p. 84).

No que diz respeito à relação da DACES com a formação docente, o Relatório de Gestão da UFMA de 2023 evidenciou que a diretoria tem coordenado projetos, elaborado documentos institucionais — como guias e relatórios —, promovido ciclos de debates e ofertado serviços técnicos, todos voltados ao enfrentamento das barreiras pedagógicas. Entre as ações elencadas no referido documento, destacam-se:

[...] a incorporação da tutoria universitária inclusiva, promovida pela Diretoria de Acessibilidade/UFMA desde 2020; a elaboração do Guia de Acessibilidade: Orientações Básicas da UFMA, que tem por objetivo a disseminação de orientações e informações que envolvem os estudantes público alvo da Educação Especial (UFMA, 2021); o Ciclo de Debates Inclusivos, realizado de forma remota e transmitido pelo canal institucional da DACES/PROAES no YouTube, que tem por finalidade apoiar os professores, servidores e estudantes no que se refere ao atendimento acessível e inclusivo, fomentando práticas que se fundamentam nos direitos humanos, incentivando o respeito à diversidade, à discussão das diferenças e à participação de todas as pessoas na educação. (UFMA, 2024c, p. 17).

Contudo, salienta-se que a DACES, por integrar a assistência estudantil, não tem como atribuição principal a atuação direta no ensino ou na formação de professores. Ainda assim, diante da evidente necessidade institucional, o setor tem desenvolvido ações pontuais de orientação e apoio, embora de forma limitada frente às demandas existentes, conforme evidenciado nos Relatórios de Gestão da UFMA no período analisado (2017–2025).

Esse panorama evidencia as dificuldades da instituição em operacionalizar a acessibilidade como um eixo transversal, especialmente no que se refere à formação docente para atuação em contextos inclusivos. Tal situação remete ao histórico da educação especial, marcado pela centralidade do modelo especializado e pela delegação das demandas das pessoas com deficiência a setores específicos, em detrimento de uma abordagem pedagógica compartilhada.

Essa lógica, ainda presente no ensino superior, reforça a ideia de que a inclusão é responsabilidade de especialistas, e não de todo o corpo docente, o que revela limites na incorporação do modelo social da deficiência. Assim, a fragilidade na formação pedagógica para a diversidade contribui para a manutenção de práticas excludentes e dificulta a

consolidação de uma política institucional de acessibilidade que seja, de fato, transversal e integrada.

Nesse contexto, um encaminhamento possível seria que a PROEN, responsável mais diretamente pelo ensino, assumisse essa demanda de forma mais sistemática ou, alternativamente, fortalecesse a articulação com a DACES, com vistas à construção de uma política institucional integrada que assegure, de maneira consistente, a formação docente voltada à educação inclusiva.

No Plano de Acessibilidade (2024–2028) parece ter havido um esforço em implementar um conjunto diversificado de ações relacionadas à formação docente, como orientações pedagógicas, adoção do desenho universal e práticas inclusivas. No entanto, evidenciam-se fragilidades, sobretudo pela ausência de uma política institucional contínua e articulada de formação, prevalecendo ações pontuais e de caráter remediativo e não preventivo. Assim, embora haja uma parcial transversalidade entre setores, a falta de centralidade da formação docente como eixo estratégico limita a efetivação dessas iniciativas, indicando a necessidade de avançar para uma abordagem mais integrada e sistemática.

Entre as ações para a promoção da acessibilidade metodológica/pedagógica, destacam-se:

Quadro 4 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade metodológica na UFMA e setores responsáveis

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Adaptação de materiais em formato acessível para alunos com deficiência visual.	DACES/PROAES Setores dos campi
Orientação aos docentes acerca da perspectiva da adoção do desenho universal.	PROEN/UFMA AGEUFMA Coordenações de curso DACES/PROAES
Flexibilizações e adaptações curriculares para discentes com necessidades específicas.	PROEN/UFMA AGEUFMA Coordenações de curso Apoio da DACES
Elaboração de planos pedagógicos em consonância com um conceito amplo de acessibilidade.	PROEN/UFMA AGEUFMA Coordenações de curso
Institucionalização de programa de tutoria universitária inclusiva.	DACES AGEUFMA PROAES/UFMA PROEN/UFMA

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Desenvolvimento de projetos de apoio psicopedagógico.	PROEN/UFMA Coordenações de curso DACES/PROAES PROAES/UFMA
Dilatação de tempo, para a resolução das avaliações e trabalhos acadêmicos de modo que seja explicitado nos PPC dos cursos.	PROEN/UFMA Coordenações de curso
Ampliação em 50% do tempo máximo de integralização do curso.	PROEN/UFMA Coordenações de curso
Práticas de ensino inclusivas que favoreçam os discentes com necessidades específicas.	PROEN/UFMA Coordenações de curso Apoio da DACES
Informação para as coordenações dos cursos acerca das especificidades do estudante com deficiência matriculado.	PROEN/UFMA Setores dos campi
Reuniões com professores e Coordenações acerca de especificidades do estudante com deficiência, quando necessário.	PROEN/UFMA AGEUFMA DACES/PROAES Coordenações de curso
Acolhimento de discentes ingressantes com deficiência.	DACES/PROAES Setores dos Campi
Oferta de cursos na área da Educação Especial.	DACES/PROAES PROGEP/UFMA
Disponibilização de Recursos de Tecnologia Assistiva	DACES/PROAES STI/UFMA Biblioteca Setores dos Campi
Mediar situações de barreiras pedagógicas à acessibilidade e inclusão.	DACES/PROAES Setores dos Campi
Promover atendimento e orientação pedagógica para os estudantes em fase de conclusão de curso e dificuldades com a integralização do curso.	DACES/PROAES Setores dos Campi
Oferta de bolsas de extensão e pesquisa a alunos cegos e surdos matriculados no curso de comunicação.	Rádio Universitária/SCE
Criação da Comissão de Acessibilidade e Inclusão da DIB.	DIB/Biblioteca Departamento de Biblioteconomia
Produção de Pesquisas e Elaboração de produtos sobre e para a acessibilidade de estudantes com deficiência.	Comissão Setorial de Acessibilidade do CCSO
Criação da Comissão Setorial de Acessibilidade dos Centros.	DACES/PROAES Setores dos Campi

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

De acordo com a LBI, a acessibilidade comunicacional está relacionada com a:

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (Brasil, 2015b, art. 3º, V).

No âmbito da UFMA, além das ações da DACES, por meio do suporte de tradutores e intérpretes de Libras e transcritores do sistema Braille, destacam-se a TV UFMA e a Rádio Universidade, que realizam telejornal ao vivo com intérprete de Libras (JTV UFMA), o programa *Dicas em Libras* e o *Vamos Falar de Acessibilidade*, contando com apresentadores com deficiência visual que entrevistam pessoas com e sem deficiência sobre a temática da inclusão e acessibilidade.

Entre as ações para o fortalecimento da acessibilidade comunicacional, destacam-se:

Quadro 5 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade comunicacional na UFMA e setores responsáveis

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Legenda nos vídeos que circulam no Canal do Youtube Oficial da UFMA.	DCOM/SCE
Exibição de telejornal ao vivo com intérprete de Libras.	TVUFMA/SCE
Garantir, por parte do poder público, o apoio ao uso e a difusão da língua brasileira de sinais em ações (Art. 2 da Lei nº 10.436/2002).	TVUFMA/SCE
Oferecimento, nos eventos oficiais da Universidade, de interpretação em libras para as pessoas surdas.	DCOM/SCE
Incentivo para que todos os documentos digitais institucionais sejam acessíveis (editais, matriz, calendário).	DACES/PROAES DCOM/SCE STI/UFMA
Ampliar as ações de acessibilidade e inclusão social, mediante o fortalecimento de parcerias institucionais, com vistas a aumentar a veiculação de programa acessíveis em libras, com a ampliação do corpo técnico e a aquisição de equipamentos especializados.	TVUFMA/SCE
Elaborar peças publicitárias sobre a acessibilidade ou datas alusivas ao público alvo da Educação Especial.	DACES/PROAES DCOM/SCE
Disponibilização de material didático em Braille para discentes cegos ou softwares ampliadores ou leitores de tela de modo que atenda/ deficiência visual (cegueira ou baixa visão), considerando a melhor adaptação de cada um.	DACES/PROAES
Orientar o cumprimento dos critérios básicos de acessibilidade nas comunicações institucionais, considerando a Norma 9050/2020.	DACES/PROAES DCOM/SCE
Descrição de imagens no Instagram da DIB @ufma_dib.	DIB/Biblioteca

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Visita guiada na biblioteca com descrição para usuários com deficiência	DIB/Biblioteca
Capacitação sobre acessibilidade aos profissionais da Biblioteca.	DIB/Biblioteca
Parceria da DIB com o projeto de extensão Curso Libras para Bibliotecário do Infoludo.	DIB/Biblioteca Departamento de Biblioteconomia

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

Observa-se que as ações voltadas à acessibilidade comunicacional na UFMA concentram-se na produção e adaptação de conteúdos informacionais em múltiplos formatos acessíveis, com destaque para a Libras, legendagem, Braille e recursos digitais de acessibilidade. Essas iniciativas envolvem diferentes setores institucionais, evidenciando o caráter intersetorial da política de acessibilidade comunicacional.

No entanto, apesar dos avanços normativos e da ampliação das estratégias de comunicação acessível, ainda se identificam desafios relacionados à consolidação dessas práticas como ações permanentes e estruturais, especialmente no que se refere à padronização institucional e à ampliação da formação técnica dos profissionais envolvidos.

A acessibilidade instrumental refere-se à eliminação de barreiras presentes em instrumentos, utensílios e ferramentas, com vistas a garantir autonomia e segurança às pessoas com deficiência em diferentes esferas da vida, incluindo educação, trabalho, saúde e lazer. Para o Documento Avaliação *in Loco*: Referências no âmbito do SINAES “Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior” (Brasil, 2015a, p. 149).

A pesquisa identificou que ao longo dos anos a UFMA tem investido na aquisição de lupas eletrônicas, teclado adaptados, mouses com acionadores de pressão, gravadores de voz, soroban, software ampliador de tela, notebooks e outros recursos com vistas a possibilitar maior autonomia nos estudos às pessoas com deficiência.

Ademais, em dezembro de 2025 foi lançado o Edital nº 15/2025 da PROAES, referente à concessão de Bolsa de Auxílio para Tecnologia Assistiva a estudantes com deficiência, no valor de até R\$ 3.000,00 (três mil reais), destinada a discentes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial, em situação de pobreza, que necessitem de recursos de tecnologia assistiva para garantir autonomia em seus estudos (UFMA, 2025d).

Ainda no âmbito do Plano de Acessibilidade, que aborda o uso e a avaliação da acessibilidade em sites, sistemas e plataformas institucionais, verificou-se que a instituição

afirma realizar ajustes em seus portais, em conformidade com as recomendações do e-MAG e com outras diretrizes de acessibilidade para a web ou rede mundial de computadores.

Dessa forma, afirma ainda que:

No final de 2023, a DACES ofertou a primeira formação EAD, a Formação de Ledor e Audiodescritor para Profissionais da Educação, com ambiente AVA próprio (<https://daces-cursos.ufma.br/>), com 300 (trezentas) vagas distribuídas entre profissionais da rede Municipal, Estadual, Federal e comunidade geral. A plataforma contou com recursos de acessibilidade no ambiente tecnológico, materiais acessíveis e Interpretação em Libras. (UFMA, 2024c, p. 22).

Entre as ações para a promoção da acessibilidade instrumental na UFMA, destacam-se:

Quadro 6 – Plano de ações para a promoção da acessibilidade instrumental na UFMA e setores responsáveis

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Seguir recomendações do Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico e-MAG, para acessibilidade nos portais institucionais.	STI/UFMA
Ajustar os sistemas institucionais com adaptações de acessibilidade.	STI/UFMA
Gerir o relativo situacional do aluno com Necessidades Educacionais Especiais– NEE	STI/UFMA
Ampliação da disponibilização de Tecnologia Assistiva para os discentes e Coordenações de curso	DACES/PROAES STI/UFMA PROAES/UFMA
Implementação de laboratório de tecnologia assistiva na UFMA e nos campi	SINFRA/UFMA STI/UFMA PROAES/UFMA DACES/PROAES
Inclusão de dois campos no SIGAA da Biblioteca sobre deficiência do usuário a identificação da deficiência	DIB/Biblioteca STI/UFMA
Aquisição de Tecnologias Assistivas para a DIB	DIB/Biblioteca
Articulação para inserção na Rede Rebeca (Repositório de Informação Acessível)	DIB/Biblioteca DACES/PROAES STI/UFMA
Biblioteca como critério de avaliação do MEC- Assinatura de bases de dados e e-books- ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura- audiodescrição ou uso de imagens, LIBRAS ou alto contraste.	DIB/Biblioteca
Biblioteca como critério de avaliação do MEC- plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em formato acessível, exemplos, áudio book e Braille.	DIB/Biblioteca
Criação de sala de estudos para estudantes com deficiência do Centro de Ciências Sociais.	Comissão Setorial de Acessibilidade do CCSO

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

As ações voltadas à acessibilidade instrumental na UFMA evidenciam a centralidade das tecnologias assistivas e da adequação dos sistemas institucionais como elementos fundamentais para a garantia de autonomia dos estudantes com deficiência. Observa-se a atuação articulada de diferentes setores, com destaque para a STI, a DACES/PROAES e a DIB, o que reforça o caráter intersetorial da política institucional. No entanto, apesar da diversidade de iniciativas, ainda se identifica a necessidade de maior integração entre os sistemas digitais, infraestrutura e serviços acadêmicos, de modo a assegurar a efetividade e a continuidade dessas ações no cotidiano universitário.

Cumprir destacar que o Plano de Acessibilidade Institucional foi elaborado em 2024, período em que a DACES foi transferida da PROEN para a PROAES. Esse deslocamento institucional representa uma inflexão relevante na política de acessibilidade da UFMA, uma vez que, na Resolução de 2023, a atuação da PROAES se encontrava mais fortemente associada às dimensões socioeconômicas da assistência estudantil, enquanto o Plano de 2024 aponta para uma ampliação de suas atribuições, incorporando de forma mais sistemática ações no campo da acessibilidade.

A PROAES, nesse contexto, passa a articular a dimensão socioassistencial com a acessibilidade, reconhecendo que as necessidades dos discentes são amplas e não se limitam apenas ao apoio financeiro ou material. Ao alinhar assistência socioeconômica e políticas de acessibilidade, a pró-reitoria fortalece uma perspectiva mais integral de atendimento, garantindo que os estudantes com deficiência tenham condições de acesso, permanência e aprendizagem na UFMA, especialmente aqueles em situação de pobreza.

Entre as ações propostas, destacam-se:

Quadro 7 – Ações de apoio socioassistencial e à permanência de estudantes com deficiência na UFMA e unidades responsáveis

AÇÃO	RESPONSÁVEL
Oferta de bolsas e auxílios com reserva de 3% das vagas existentes e das que vierem a ser criadas durante o prazo de validade do edital, aos discentes, pessoas com deficiência, na forma da Lei Federal nº 13.146/2015.	PROAES/UFMA
Levantamento das necessidades socioassistenciais dos discentes com deficiência para criação de programas/políticas específicas	DACES/PROAES PROAES/UFMA
Levantamento das necessidades socioassistenciais dos servidores com deficiência para criação de programas/políticas específicas	PROGEP/UFMA
Instituição de Bolsa Acessibilidade para aquisição de tecnologia assistiva	PROAES/UFMA
Implementação de procedimentos para encaminhamento de discentes com deficiência à Diretoria de Atenção à Saúde do Discente para acompanhamento em áreas afins (clínica médica, nutrição, psiquiatria, farmácia)	DACES/PROAES PROAES/UFMA Diretoria de Atenção à Saúde do Discente

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Plano de Acessibilidade Institucional da UFMA (2024a).

Apesar de ainda apresentar algumas limitações, reconhece-se que o Plano de Acessibilidade representa um avanço relevante no âmbito institucional, ao reforçar o compromisso com a consolidação de políticas e práticas de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na UFMA. Contudo, sua formulação, por si só, não garante a efetivação dessas políticas. Torna-se necessária a consolidação de mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações previstas, de modo a verificar sua implementação e as condições em que vêm sendo executadas no cotidiano institucional.

Para garantir a efetividade dessas políticas, considera-se essencial a criação de mecanismos de monitoramento claros e contínuos, envolvendo gestores, docentes, técnicos e a comunidade acadêmica. Dessa forma, busca-se evitar o imobilismo institucional que, por vezes, se manifesta na compreensão de que a previsão em documentos e projetos seria suficiente para assegurar sua implementação, o que pode indicar fragilidades no compromisso com a execução das ações propostas. Ao se assumir a responsabilidade pelo acompanhamento sistemático, torna-se possível identificar lacunas, propor ajustes e assegurar que o Plano de Acessibilidade se traduza em práticas concretas, capazes de atender de forma efetiva às necessidades dos estudantes com deficiência.

Observa-se que esse acompanhamento, em muitos casos, assume também um caráter preventivo diante das queixas de discentes, docentes e técnicos, com e sem deficiência, que frequentemente relatam problemas como: “o piso tátil disponível está descolando”, “a rampa tem uma inclinação que não oferece segurança para transitar pela universidade sem o apoio de uma terceira pessoa”, “há situação de discriminação resultante da condição de pessoa com deficiência”, “o SIGAA e o site na UFMA não oferecem acessibilidade suficiente, precisam sempre da ajuda de outras pessoas”, “não acesso ao recurso de tecnologia assistiva”, o “espaço de atendimento não oferece acessibilidade plena”¹⁹. Tais relatos não se restringem a experiências individuais, mas expressam fragilidades institucionais na consolidação da acessibilidade como política transversal. Desse modo, reforça-se a necessidade de mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação, capazes de assegurar a qualificação contínua das ações implementadas.

Importante ressaltar ainda que a incorporação da acessibilidade como eixo transversal faz parte de uma discussão interna e externa, o primeiro refere-se à mobilização de estudantes com deficiência, intervenções dos profissionais e articulação da DACES; o segundo tem relação direta com a exigência do MEC da contextualização da temática acessibilidade, o

¹⁹ Informações concedidas através de entrevista e grupos focais.

que envolve processos formativos, atendimento à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva como pontos a serem observados pelos avaliadores.

A própria existência da DACES é considerada como “[...] aspecto importante do cuidado dispensado pela IES às questões relacionadas à inclusão educacional, segundo a perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes” (Brasil, 2015a, p. 155). Sendo assim, é considerado ainda o amplo espectro da acessibilidade, com pontos relevantes a serem observados para o reconhecimento desta questão na cultura institucional:

A comunidade acadêmica e a comunidade em geral reconhecem a IES como uma referência nas questões sobre acessibilidade, com o propósito de minimizar as discriminações ainda existentes; A política institucional de acessibilidade no interior da IES articula ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento de ações e programas que acontecem não de forma pontual e esporádica, mas contínua; Existe investimento na preparação da comunidade universitária para a sensibilização e o reconhecimento dos benefícios da convivência na diversidade e do ambiente acessível a todos; Os gestores institucionais tencionam dar visibilidade às ações de inclusão e sistematizar informações acerca do tema como elementos facilitadores para articulação e acompanhamento de discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados com necessidade de atendimento diferenciado no interior da IES; Existe articulação da IES com diversos órgãos federais, estaduais, municipais, empresas e ONGs, visando manter parcerias para ações e encaminhamentos referentes ao apoio às pessoas com necessidade de atendimento diferenciado; Existe no projeto pedagógico da instituição a destinação de recursos para a implementação da acessibilidade – trata-se de um elemento estruturante da inclusão educacional (Brasil, 2015a, p. 149).

As normativas do MEC estabelecem que, no âmbito da educação superior, as ações de acessibilidade devem envolver o planejamento e a organização de diferentes recursos e serviços, com vistas a garantir a materialidade das dimensões arquitetônica, pedagógica, atitudinal, instrumental e comunicacional da acessibilidade. Para tanto, devem ser observados critérios específicos, conforme indicado na Portaria MEC nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência e estabelece diretrizes para que as instituições de ensino superior assegurem o acesso de seus estudantes nos processos de autorização, reconhecimento de cursos e credenciamento.

Por meio do processo de avaliação in loco para os atos autorizativos referentes aos cursos de graduação, os avaliadores utilizam como material para aferir a qualidade o PDI, o PPC, o formulário eletrônico (FE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a legislação pertinente a acessibilidade e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) (Brasil, 2015a, p. 147).

Ressalta-se que tais normativas e documentos já estão presentes na UFMA, tendo alguns deles sido analisados no âmbito desta pesquisa. Verifica-se que eles incorporam a acessibilidade como um eixo relevante, cuja efetivação exige visibilidade e transversalidade nas ações institucionais. Contudo, observa-se que esse movimento ganha maior consistência a partir da criação e consolidação da DACES, enquanto instância responsável por articular, fomentar e implementar políticas de acessibilidade na instituição.

Por outro lado, a existência de um setor específico não garante, por si só, a efetivação plena das políticas de acessibilidade e inclusão. Ainda se identifica um percurso significativo a ser trilhado para que a UFMA possa assegurar condições mais consistentes nesse campo. Contudo, reconhece-se que já foram realizados avanços no sentido de legitimar as demandas da educação especial como uma dimensão transversal das políticas institucionais, o que representa um marco relevante, especialmente diante do histórico de centralização dessas ações DACES.

Ademais, observa-se que a descentralização das ações de acessibilidade na UFMA ainda não se efetivou plenamente. Embora os documentos institucionais analisados indiquem avanços importantes e maior legitimidade às políticas de inclusão, tais progressos foram, em grande medida, impulsionados pela atuação da DACES e por exigências normativas do MEC.

Esse cenário revela que a incorporação das demandas da acessibilidade ainda não ocorre de forma espontânea e transversal pelos diferentes setores institucionais, o que se evidenciou no processo de elaboração dos documentos, no qual a DACES assumiu papel central de coordenação e mediação junto às unidades acadêmicas e administrativas.

Observa-se que esse protagonismo conferiu visibilidade à DACES, contribuindo para a articulação com diferentes setores da universidade e para a difusão da compreensão da acessibilidade e da inclusão como um processo de corresponsabilização institucional. Assim, reposicionou a DACES como setor que contribui para promover a democratização do acesso e permanência de pessoas com deficiência e não como único órgão responsável pelo suporte desses estudantes, com inclinação a perspectivas integracionistas, conforme ficou indicado nos estudos de Pereira (2017) sobre as políticas institucionais de acessibilidade na UFMA. Reconhece-se, ainda, que persiste a luta pelo reconhecimento da acessibilidade como direito social e, portanto, como uma responsabilidade coletiva.

4.3 Núcleos de Acessibilidade na UFMA: caminhos para a universalização

Entende-se que a construção de uma universidade comprometida com a democratização das ações de acessibilidade perpassa a universalização e a institucionalização das condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência. Esse processo implica a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade, fortaleça os serviços de apoio, enfrente o capacitismo estrutural e consolide políticas e práticas institucionais fundamentadas na perspectiva dos direitos humanos.

Desse modo, observa-se que a manutenção e expansão dessa proposta constitui um dos principais desafios para a gestão da UFMA na atualidade, uma vez que apenas o campus de São Luís dispõe, de forma estruturada, de um núcleo de apoio responsável por operacionalizar as diretrizes do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Nos demais campi — Bacabal, Balsas, Codó, Chapadinha, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo — ainda não se verifica a implantação formal desse serviço, embora haja estudantes com deficiência matriculados em todas essas unidades.

Convém ressaltar que o Programa Incluir tem por finalidade a criação e consolidação desses espaços com a intenção de eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, portanto a institucionalização dos núcleos de acessibilidade em toda a UFMA estaria em conformidade com os pressupostos e orientações previstas neste Programa.

A ênfase nos núcleos justifica-se pelo papel que desempenham no aprimoramento da acessibilidade nos diferentes espaços do ambiente acadêmico, contribuindo para a integração e articulação das ações institucionais. Nesse contexto, tais núcleos têm como finalidade a promoção da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência no âmbito universitário.

Além disso, a expectativa de um processo de universalização e interiorização da acessibilidade na UFMA atenderia às demandas dos estudantes com deficiência matriculados nos demais campi, os quais têm se organizado e manifestado a necessidade de suporte educacional específico. Ressaltam-se, ainda, as lutas históricas do movimento de pessoas com deficiência, bem como as frequentes solicitações de apoio técnico realizadas pelas equipes dos campi, que demandam orientações da DACES sobre como proceder diante das diferentes situações e sobre os direitos dos estudantes com deficiência no contexto educacional.

Essa interiorização se torna ainda mais necessária diante da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos profissionais da DACES, que precisam conciliar atendimentos aos discentes, orientações a docentes e coordenações, além de atender às solicitações da gestão, entre outras atividades. Todos esses esforços são essenciais para consolidar uma política de permanência e inclusão efetiva de pessoas com deficiência na educação superior da UFMA.

Esse conjunto de demandas reforça a premente necessidade de implantação de núcleos de acessibilidade nos demais campi, configurando-se como uma questão relevante e inadiável. Tal cenário se intensifica especialmente a partir de 2016, com a implantação da política de cotas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior, a qual também tem reconfigurado a organização e a atuação dos núcleos de acessibilidade nas universidades e institutos.

A particular preocupação em relação a esse período pode ser compreendida a partir de um conjunto de fatores históricos e institucionais. Em primeiro lugar, destaca-se o histórico de invisibilidade e subalternização das pessoas com deficiência e da educação especial na perspectiva inclusiva no interior da sociedade capitalista. Nesse contexto, ainda que alguns estudantes com deficiência tenham ingressado na educação superior, não recebiam suporte institucional adequado, uma vez que suas demandas eram tratadas como questões individuais e não como objeto de política pública.

Além disso, a educação superior brasileira não possuía tradição consolidada de atendimento voltado à permanência desse público. Soma-se a isso o fato de que o Programa Incluir foi implantado apenas em 2005, evidenciando o caráter recente da institucionalização das políticas de acessibilidade na educação superior.

Esses fatores mais gerais permitem compreender as fragmentações nas ações de acessibilidade no interior da própria UFMA. Embora a universidade tenha aprovado uma política de cotas específica para pessoas com deficiência, sua implementação ocorreu de forma focalizada, sem a imediata estruturação de práticas institucionais capazes de assegurar condições efetivas de permanência aos estudantes ingressantes.

Nesse sentido, a não universalização das ações afirmativas em todos os campi da UFMA relaciona-se à carência mais acentuada de condições de acessibilidade em determinados espaços, considerando a concepção histórica de educação e deficiência no Brasil. Essa focalização pode ser observada na tabela a seguir, que apresenta a oferta de vagas pela UFMA no período de 2014 a 2025.

A justificativa para a delimitação desse período decorre de alguns marcos institucionais e normativos. Entre 2014 e 2016, esteve vigente a política de cotas instituída pela própria UFMA (2007–2016), período que também coincide com a criação do campus mais novo da instituição, em Balsas, em 2013. Já o intervalo de 2017 a 2025 corresponde à implementação da política de cotas regida pela Lei nº 13.409/2016 e ao encerramento da política local anterior.

Essa organização temporal permite a realização de um estudo comparativo entre os diferentes regimes de cotas, possibilitando analisar seus impactos nas ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência, bem como identificar tendências de expansão ou retração no número de vagas ao longo do tempo.

Cumpre destacar ainda que a oferta de vagas não implica necessariamente a efetivação das matrículas, uma vez que podem ocorrer diferentes situações, como desinteresse do candidato pela vaga, inconsistências documentais, remanejamento para outras modalidades

de cotas quando não há preenchimento ou outras intercorrências de natureza administrativa e institucional.

A relevância da disponibilização desses dados reside na possibilidade de análise das políticas de ações afirmativas implementadas pela UFMA, permitindo compreender seu nível de abrangência, sua proporcionalidade e suas implicações para a democratização do acesso à educação superior (Tabela 3).

Tabela 3 – Evolução da oferta de vagas reservadas para pessoas com deficiência e do total de vagas da UFMA, por campus (2014.2–2025.2)

ANO	COTA	Bacabal	Balsas	Chapadinha	Codó	Grajaú	Imperatriz	Pinheiro	São Bernardo	São Luís	TOTAL
2025.2	PCD	-	-	08	12	-	18	14	04	112	168
	Geral	-	-	145	170	-	316	170	60	1756	2617
2025.1	PCD	12	12	08	-	08	22	14	12	112	200
	Geral	170	130	145	-	120	376	200	170	1906	3217
2024.2	PCD	-	-	08	12	-	18	11	08	107	164
	Geral	-	-	290	170	-	316	150	120	1796	2697
2024.1	PCD	12	08	08	-	08	22	15	08	117	198
	Geral	170	120	290	-	120	376	200	110	1946	3187
2023.2	PCD	-	-	07	06	04	18	06	10	89	140
	Geral	-	-	145	170	120	436	170	230	1792	3063
2023.1	PCD	06	04	07	-	-	12	06	-	95	130
	Geral	170	120	145	-	-	256	150	-	1942	2783
2022.2	PCD	04	-	07	06	04	18	12	10	89	150
	Geral	120	-	145	170	120	436	270	230	1792	3283
2022.1	PCD	02	04	07	-	-	12	04	-	95	124
	Geral	50	120	145	-	-	256	100	-	1942	2613
2021.2	PCD	04	04	07	06	04	18	12	10	89	154
	Geral	120	80	145	170	120	436	270	230	1792	3363
2021.1	PCD	02	-	07	-	-	12	04	-	95	120
	Geral	50	-	145	-	-	256	100	-	1942	2493
2020.2	PCD	04	04	07	06	04	18	12	10	89	154
	Geral	120	80	145	170	120	436	270	230	1792	3363
2020.1	PCD	04	-	06	-	-	12	04	-	76	102
	Geral	50	-	145	-	-	256	100	-	1902	2453
2019.2	PCD	04	04	06	06	04	18	10	08	72	132
	Geral	120	80	145	170	120	446	270	230	1792	3373
2019.1	PCD	02	-	07	-	-	12	04	-	93	118
	Geral	50	-	145	-	-	266	100	-	1902	2463
2018.2	PCD	4	4	8	6	4	18	8	8	72	132
	Geral	120	80	160	170	120	436	220	230	1792	3328
2018.1	PCD	5	-	16	-	-	25	9	-	182	237
	Geral	50	-	160	-	-	256	90	-	1902	2458
2017.2	PCD	12	8	16	21	16	49	24	27	158	331
	Geral	120	180	160	170	120	436	220	230	1702	3338
2017.1	PCD	-	-	4	-	-	6	2	-	48	60
	Geral	-	-	160	-	-	246	60	-	1902	2368
2016.2	PCD	-	-	4	-	-	9	7	-	45	65
	Geral	120	80	170	170	120	436	300	230	1787	3413
2016.1	PCD	0	-	3	-	-	6	2	-	48	59
	Geral	50	-	120	-	-	256	80	-	1907	2413
2015.2	PCD	-	-	4	-	-	9	7	-	44	64

ANO	COTA	Bacabal	Balsas	Chapadinha	Codó	Grajaú	Imperatriz	Pinheiro	São Bernardo	São Luís	TOTAL
	Geral	120	80	170	170	120	436	290	210	1742	3338
2015.1	PCD	1	-	3	-	-	6	2	-	46	58
	Geral	50	-	120	-	-	256	90	-	1872	2388
2014.2	PCD	-	-	4	-	-	9	5	-	44	62
	Geral	120	80	160	120	120	436	200	180	1692	3108

Fonte: Elaboração própria a partir dos editais dos processos seletivos de ingresso via Sisu da UFMA (2014-2025), semestres 2014.2 a 2025.2.

Observa-se que, inicialmente, não havia uma padronização das políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência no âmbito da própria universidade. Mesmo no período de vigência da cota específica da UFMA (2007–2016), ainda havia campi que não ofertavam vagas destinadas a esse público, como Balsas, Bacabal, Codó, Grajaú e São Bernardo, os quais representam aproximadamente 55% dos campi analisados. Esses campi passaram a implementar a oferta de vagas apenas após a promulgação da Lei nº 13.409/2016, o que evidencia uma reconfiguração tardia e desigual da política de acesso no interior da instituição.

No período anterior à vigência da referida Lei, e no que se refere aos campi mencionados, registrou-se uma exceção pontual em 2015.1, quando o campus de Bacabal destinou apenas uma vaga à pessoa com deficiência, sem, contudo, dar continuidade à oferta de ações afirmativas para esse público nos semestres subsequentes.

Ao analisar a proporção entre o total de vagas gerais e aquelas destinadas às pessoas com deficiência em 2016.2 (cota UFMA), verifica-se que esse público representou aproximadamente 1,9% do total de vagas ofertadas, evidenciando uma participação bastante reduzida no conjunto da política de acesso naquele período.

Observa-se, a partir de 2017.2, um crescimento no número de vagas destinadas às pessoas com deficiência, período no qual a UFMA passou a executar a Lei nº 13.409/2016. Nesse semestre, do total de 3.338 vagas ofertadas, 331 foram destinadas ao público com deficiência, o que corresponde a aproximadamente 10% do total.

Contudo, ao longo dos anos subsequentes, verifica-se uma tendência de redução proporcional desse percentual. Em 2025.2, por exemplo, do total de 2.617 vagas ofertadas no semestre, 112 foram destinadas a pessoas com deficiência, o equivalente a cerca de 4,2%.

Ao se realizar um comparativo com a cota instituída pela UFMA, verifica-se uma evolução no número de vagas destinadas às pessoas com deficiência na universidade. Essa política, apesar de ser considerada pioneira no Brasil, assegurava apenas uma vaga por curso a cada semestre, o que equivalia a duas vagas anuais por curso, além de não ser implementada de

maneira uniforme em todos os campi. No período entre os semestres de 2014.2 e 2017.1 (cota UFMA), foram ofertadas 368 vagas. Já no intervalo entre 2018.1 e 2020.2, sob a vigência da Lei nº 13.409/2016, esse total passou para 875 vagas, representando um aumento de 507 vagas.

Embora, no período de 2017.2 ao período atual, tenha ocorrido uma ampliação na oferta de vagas para pessoas com deficiência na UFMA, impulsionada pela política de cotas, esse avanço não é suficiente para caracterizar a democratização do acesso à educação superior. O percentual desse público na instituição permanece inferior a 10%, ainda que superior à média nacional de 0,9%, o que não indica um cenário satisfatório, mas evidencia a permanência de desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, situar-se acima da média nacional não implica, necessariamente, uma condição de efetiva inclusão, uma vez que o próprio parâmetro nacional já se encontra em patamar reduzido. Essa condição pode favorecer a naturalização de índices baixos de participação e tensiona a própria ideia de democratização do acesso.

A despeito dos avanços e das contradições identificados na política de acesso, no que se refere às ações de permanência ainda não se verifica uma universalização no âmbito da UFMA. Observa-se uma forte concentração dessas ações no campus de São Luís, o que também se reflete na consolidação de práticas inclusivas no interior da política institucional de acessibilidade.

Esse cenário se explica, em parte, pelo fato de o campus reunir o maior número de cursos e, conseqüentemente, concentrar também a maior oferta de vagas para pessoas com deficiência. Trata-se também do único campus que dispõe de um NUACES formalmente estruturado, com profissionais especializados, o que o coloca em posição privilegiada no desenvolvimento de ações e no atendimento às demandas desse público. Assim, é esse campus que mais contribui diretamente para o cumprimento das metas, indicadores e estratégias de acessibilidade previstos no PDI, evidenciando assimetrias importantes entre a sede e os demais campi da universidade.

Cabe destacar que o desempenho mais expressivo do campus de São Luís no que se refere ao ingresso de estudantes com deficiência, em relação aos demais campi, está relacionado à maior concentração de recursos institucionais destinados ao desenvolvimento de suas atividades.

Esse campus dispõe de códigos de vagas para profissionais especializados, recursos de tecnologia assistiva e, desde 2010, passou a implementar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, o que possibilitou a destinação de recursos financeiros específicos

oriundos do Tesouro Nacional para a execução de ações de acessibilidade e inclusão educacional.

Esse contexto, marcado pela ampliação do número de vagas e pelo aumento das demandas por suporte específico direcionadas à DACES, intensificou os debates internos acerca da necessidade de descentralização das ações do Programa Incluir (UFMA, 2023b). Essa discussão foi impulsionada tanto por profissionais institucionais envolvidos na implementação do Programa quanto pelas reivindicações contínuas de técnicos e discentes com deficiência dos campi do interior, que passaram a demandar maior equidade na distribuição dos serviços e no acesso às políticas de acessibilidade.

Diante desse cenário, a DACES, enquanto articuladora das ações de acessibilidade na UFMA, contribuiu para a criação de uma comissão composta por representantes dos campi, majoritariamente vinculados à assistência estudantil, com o objetivo de elaborar o projeto de implantação e implementação de núcleos de acessibilidade em toda a universidade (UFMA, 2023b).

A comissão foi responsável pela elaboração da documentação necessária, contando com o apoio de profissionais das equipes de cada campus. Segundo técnicos da DACES, tal iniciativa fundamenta-se na compreensão de que a acessibilidade é condição indispensável para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação superior.

Desse modo, o projeto de implantação dos núcleos na UFMA evidencia que:

Nessa ótica, ações como a implantação de núcleos de acessibilidade em cada campus da UFMA, tende a possibilitar o acolhimento de pessoas com deficiência que desejam ingressar na universidade, além de melhorar a qualidade no aprendizado e inclusão social dos que já ingressaram (UFMA, 2023b, p. 2).

Nesse processo, foram realizadas diversas reuniões voltadas à definição de estratégias para a implantação dos núcleos nos nove campi da UFMA. Nessas ocasiões, foram promovidos debates, esclarecimentos sobre a política de inclusão na educação superior, levantamento de informações e compartilhamento de experiências, além de encaminhamentos para o mapeamento das realidades institucionais, com ênfase na identificação de discentes e servidores com deficiência e no levantamento de demandas (UFMA, 2023b).

A partir das reflexões e debates desenvolvidos ao longo dessas reuniões, os membros da Comissão para Implantação dos Núcleos concordaram que:

Hoje a UFMA tem um número significativo de discentes, público-alvo da educação especial e que necessita de atendimentos especializados, suporte técnico, acolhimento e acompanhamento para continuar sua carreira acadêmica com êxito, bem como a eliminação da evasão e reprovação (UFMA, 2023b).

Para evidenciar com maior clareza a situação apresentada e a premência na implantação dos núcleos, conforme as diretrizes do Programa Incluir, torna-se necessário contextualizar a realidade dos campi do interior. Essa contextualização evidencia que as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência nesses espaços, na forma como se configuram atualmente, comprometem a efetivação de seus direitos no âmbito da educação superior.

Inicialmente, cumpre esclarecer que, embora não existam núcleos de acessibilidade institucionalizados nesses campi, todos contam com ao menos um profissional de referência. Nesse sentido, observa-se a seguinte distribuição: Bacabal (dois técnicos em assuntos educacionais); Balsas (uma pedagoga e duas assistentes sociais); Chapadinha (um psicólogo, um assistente em administração e uma secretária acadêmica); Codó (uma técnica em assuntos educacionais, um assistente em administração e dois coordenadores do curso de Pedagogia); Grajaú (uma assistente social); Imperatriz (um docente, um membro externo, uma pedagoga e um discente com deficiência); Pinheiro (uma psicóloga, duas técnicas em assuntos educacionais e uma pedagoga); e São Bernardo (uma assistente social e um pedagogo).

No processo de elaboração do projeto de expansão dos núcleos de acessibilidade para os demais campi da UFMA, observou-se que, em 2022, o quantitativo de discentes e servidores com deficiência no conjunto da instituição era o apresentado na tabela a seguir:

Tabela 4 – Distribuição de estudantes e servidores com deficiência por campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

DEFICIÊNCIA	Bacabal	Balsas	Chapadinha	Codó	Grajaú	Imperatriz	Pinheiro	São Bernardo	São Luís	TOTAL
ESTUDANTES	06	01	01	02	02	64	29	04	324	433
SERVIDORES	03	03	02	00	00	01	01	02	29	41

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Projeto Implantação de Núcleos de Acessibilidade nos Campi da UFMA (2023b).

Analisando-se detalhadamente os dados levantados, observou-se a seguinte situação nos campi da UFMA: o campus de Bacabal apresentou estudantes com deficiência física e visual (baixa visão); Balsas não especificou os tipos de deficiência; Chapadinha registrou estudantes com deficiência física e visual (monocular); Codó registrou a presença de deficiência física e outras necessidades; Grajaú contabilizou dois estudantes com deficiência visual (cegueira) e um usuário de cadeira de rodas; São Bernardo apresentou estudantes com

deficiência física, intelectual e visual (baixa visão); e os campi de Imperatriz e Pinheiro registraram estudantes com diferentes tipos de deficiência.

Em vista da necessidade de caracterizar brevemente os campi listados, ressaltamos:

O campus Bacabal possui seis cursos, sendo eles: Licenciatura em Ciências Humanas, Sociologia, Ciências Naturais, Filosofia, Letras Português e Educação do Campo. De acordo com informações da própria UFMA, o campus de Bacabal foi criado pela Resolução nº 08/1981 – Conselho Universitário (CONSUN) e instituído pela Resolução nº 239 – CONSUN em 8 de novembro de 2019. Em 2010, como parte da dinâmica de expansão da educação superior no Brasil, o campus de Bacabal passou a atuar por meio do Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. São mais de quatro décadas em funcionamento (UFMA, 2025a).

O Centro de Ciências de Balsas foi criado em 2013 também como parte da política de expansão da educação superior adotada pela UFMA a partir das orientações da gestão do governo federal à época. O campus oferece formação em Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia que incorpora três engenharias: a Ambiental, Civil e Elétrica.

De acordo com informações do site oficial da UFMA, o Centro de Ciências Agrárias e Ambientais (CCAA) de Chapadinha, assim como o campus de Balsas, oferece cursos alinhados às demandas e à realidade local. Atualmente, o campus de Chapadinha disponibiliza formação em Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola e Zootecnia. Este Campus foi criado em 2005.

Já o Centro de Ciências de Codó foi inaugurado em 1972 e oferece formações em Pedagogia e Ciências Naturais/Biologia. O Centro de Ciências de Grajaú foi fundado em 2010 e oferece formação em Ciências Humanas/Geografia e Ciências Naturais/Química (UFMA, 2025b).

O Centro de Ciências de Imperatriz da UFMA foi criado em 1981, com início dos cursos de Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis. Atualmente, o campus se organiza em duas unidades: a Unidade Centro, que oferece formação em Pedagogia, Ciências Contábeis, Direito e Comunicação Social, e a Unidade Bom Jesus, que oferece cursos de Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia, Enfermagem, Engenharia de Alimentos e Medicina (UFMA, 2020, 2023b).

O Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia (CCHNST) de Pinheiro foi criado em 1981 e atualmente oferece os cursos de Licenciatura em Ciências Humanas/Filosofia, Ciências Humanas/História, Ciências Naturais/Biologia, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Pesca e Medicina.

O campus São Bernardo foi criado em 2008, mas como parte do processo de interiorização da UFMA teve a estrutura finalizada em 2010. Atualmente oferece os cursos de Ciências Humanas/Sociologia, Ciências Naturais/Química, Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa e Linguagens e Códigos/Música e Bacharelado em Turismo.

Considerando o processo de mobilização e organização desencadeado nos diversos campi em torno da necessidade de implantação de núcleos de acessibilidade, observou-se que a comissão constituída deu continuidade às atividades, realizando, em 2022, um mapeamento institucional em cada um dos referidos campi, o que resultou na elaboração do *Projeto de Implantação de Núcleos de Acessibilidade nos Campi da UFMA*.

Inicialmente, cumpre esclarecer que não houve padronização das informações, uma vez que cada campus utilizou a metodologia que considerou mais adequada para avaliar sua própria realidade. Apenas o campus de Balsas utilizou um checklist elaborado com base na Norma Técnica Brasileira (NBR) 9050/2020 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), referente à acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Essa ausência de padronização no processo de coleta de dados repercutiu diretamente na configuração das realidades institucionais e nas análises produzidas.

Nesse contexto, apresentam-se a seguir os resultados do mapeamento e a análise do *Projeto de Implantação de Núcleos de Acessibilidade nos Campi da Universidade Federal do Maranhão*, realizada em 2023. Na primeira parte do Projeto, os campi foram questionados sobre a estrutura de acessibilidade existente e se posicionaram da seguinte forma:

O campus de Bacabal registrou a existência de rampas de acesso aos prédios e de banheiros adaptados. Contudo, a estrutura de acessibilidade apresentada mostrou-se insuficiente, uma vez que foram socializadas apenas informações relacionadas ao aspecto físico e, ainda assim, restritas a dois ambientes. Não ficou claro se todos os sanitários são adaptados, tampouco foram informadas a existência de rampas em outros espaços, como salas de aula, laboratórios, restaurantes ou a presença de outras formas de acessibilidade.

Quanto ao campus de Balsas, no que se refere ao seu entorno, a equipe responsável pela elaboração do relatório de acessibilidade registrou que as condições de pavimentação estão em conformidade, incluindo faixa livre para circulação de pedestres com no mínimo 120 cm e sinalização com piso tátil e de alerta para pessoas com deficiência visual, em conformidade com as normas de acessibilidade.

Com relação ao pórtico do campus e à porta de entrada, o relatório indicou que a localização do acesso discente, as características do piso que liga o portão à entrada da universidade, a faixa de circulação de pedestres com mínimo de 120 cm e a sinalização tátil e

visual encontram-se em conformidade com as normas de acessibilidade. Também foram consideradas adequadas as vagas destinadas a pessoas com deficiência nos estacionamentos, bem como o espaço lateral dessas vagas, que permite circulação segura de, no mínimo, 120 cm.

Ressaltou-se, no entanto, que a sinalização da área não se encontra em conformidade, uma vez que não há placas nem pintura de piso, e que a distância média das vagas até a entrada do prédio também não atende às normas de acessibilidade. No campus de Balsas, identificou-se que, no que se refere à recepção e às salas de aula, apenas a largura e a altura do balcão, bem como a faixa livre para circulação de pedestres, encontram-se adequadas às normas vigentes.

O campus de Chapadinha já havia instalado elevador, rampas de acesso, banheiros adaptados para usuários de cadeira de rodas e piso tátil para orientação de estudantes com deficiência visual. Além disso, foram disponibilizados recursos computacionais (computador e programa autocad) aos discentes com necessidades educacionais específicas e que apresentam grande dificuldade no controle psicomotor para a realização da escrita e outros comandos necessários à vida universitária.

De acordo com o referido Relatório:

São realizadas intervenções, dentro das possibilidades e recursos existentes, por parte da direção de centro e do corpo docentes para que haja adequação às necessidades específicas desses técnicos no que diz respeito ao bom desenvolvimento das atividades no ambiente de trabalho e do aluno no que tange ao processo ensino-aprendizagem. (UFMA, 2022a, p. 1).

Ainda segundo os documentos analisados, constatou-se que o campus de Codó possui rampas de acesso aos prédios e aos banheiros, além de barras de apoio. As portas dispõem de puxadores horizontais e sinalização em braille; as salas de aula contam com cadeiras para canhotos, ainda que em quantidade insuficiente; no auditório, há local reservado e assento destinado a pessoas obesas, bem como estacionamento com vagas para pessoas com deficiência.

Quanto às ações realizadas para promover a permanência dos discentes com deficiência, o campus de Codó revelou que:

Para facilitar a acessibilidade no prédio principal, temos rampas de acesso ao prédio. No entanto, falta um maior número de banheiros adaptados e piso tátil. É notável a necessidade de melhorias como acesso para cadeirantes nos outros espaços de vivência do Centro, sinalização, mobiliários. (UFMA, 2022b, p. 4).

De acordo com os mesmos documentos previamente citados, o campus de Grajaú informou que dispõe de rampas de acesso no prédio principal, na lanchonete, na área de circulação até a quadra e na saída de emergência. Relatou também que a maioria das salas de aula e os laboratórios de pesquisa em química e física contam com placas de identificação em braille. Contudo, apontou a ausência de piso tátil e que, embora o laboratório de informática

esteja adaptado para usuários de cadeiras de rodas com dois computadores específicos, estes não possuem softwares acessíveis para estudantes com deficiência visual.

No que diz respeito ao campus de Imperatriz, que, após São Luís, é o que apresenta o maior número de discentes com deficiência, os documentos analisados indicaram que, em termos de estrutura de acessibilidade, a Unidade Centro dispõe de piso tátil, elevador e placas de identificação em braille. Já a Unidade Bom Jesus conta com elevador e piso tátil; entretanto, este último necessita de manutenção periódica e não há sinalização em braille.

O campus de Pinheiro é o terceiro maior em número de estudantes com deficiência matriculados, distribuídos por todos os cursos. Dentre esses discentes, mais de 50% escolheram o curso de Medicina, indicando uma concentração significativa desse público nessa graduação. Em termos de acessibilidade, a situação identificada é que as edificações possuem adaptações de acessibilidade, mas ainda necessitam ser ampliadas e melhoradas. Todos os prédios de funcionamento dos cursos dispõem de, pelo menos, um banheiro acessível para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

O Relatório sobre Acessibilidade da UFMA – Pinheiro/CCHNST (UFMA, 2022d) revelou que o Centro dispõe de placas de identificação em braille apenas em alguns prédios e conta com uma Residência Universitária que, no entanto, não apresenta condições satisfatórias de acessibilidade.

Com relação à biblioteca, o relatório revelou que esta apresenta entrada reservada para usuários de cadeiras de roda e com mobilidade reduzida e que o acervo segue as normas nacionais que versam sobre a distância entre as prateleiras. Além disso, a biblioteca também possui computador específico para utilização por pessoas com deficiência, porém este não conta com leitores de tela. A biblioteca também não possui livros em Braille no seu acervo.

O campus São Bernardo pontuou que dispõe de rampas de acesso aos prédios e banheiros para pessoas com deficiência, contudo nenhuma delas possui barras de apoio. Os documentos indicam que o referido campus se preocupou muito mais em apontar as necessidades presentes do que sobre as estruturas de acessibilidade existente.

Na segunda parte do Projeto de Implantação dos Núcleos de Acessibilidade, foi realizado o mapeamento das necessidades institucionais em termos de acessibilidade. Durante esse mapeamento, os campi destacaram aspectos relativos à infraestrutura física, recursos humanos, tecnologia assistiva, formação e recursos financeiros. Esse processo é fundamental para orientar a estruturação dos núcleos de apoio, considerando a realidade específica de cada campus, estes se manifestaram da seguinte forma:

Com relação à infraestrutura física o campus Bacabal informou que precisa de sala para atendimento de pessoas com deficiência, sinalização acessível e piso tátil, mobiliários adaptados e dispostos em condições de atender as especificidades das pessoas com deficiência, indicou a necessidade de corrimãos em todas as rampas e escadas e alertou para a importância da adoção de normas de acessibilidade em espaços como balcões, assentos, calçadas e nos espaços reservados legalmente para pessoas com deficiência.

Quanto aos recursos humanos para composição do núcleo em Bacabal, a equipe responsável elencou a seguinte: Assistente Social; Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais; Transcritor do Sistema Braille; Pedagogo e Assistente em Administração. É possível que pela ausência de estudantes com surdez, não tenham indicado a presença do tradutor intérprete de libras para compor a equipe do núcleo, ainda na concepção tradicional de que só se deve estruturar um espaço acessível após a matrícula dos estudantes.

Com relação à tecnologia assistiva foi indicada a aquisição dos seguintes equipamentos para iniciar a estruturação do espaço: computadores com softwares de acessibilidade; notebook; software ABBY para profissionais atuarem na adaptação de materiais acadêmicos dos discentes com deficiência visual; lupa eletrônica manual e impressora tinta para materiais ampliados.

Antes de evidenciar as necessidades indicadas pelo Projeto de Implantação dos Núcleos sobre o campus de Balsas, faz-se necessário levantar alguns pontos importantes sobre a realidade da acessibilidade local, apresentados no Relatório específico da equipe: os banheiros não reúnem todos os requisitos para a acessibilidade, assim como as salas de aula e o auditório não dispõem de pelo menos uma cadeira para pessoas com deficiência ou obesas. A sinalização dos laboratórios também não está adequada suficientemente, bem como existem rampas e escadas sem corrimão adequado e sem piso tátil. Somente o bebedouro da sala de aula está adequado quanto à altura; os demais não correspondem às normas de acessibilidade.

Em relação à infraestrutura física, o Relatório de Implantação do Núcleo sobre o campus de Balsas também apresentou a necessidade de criar sala para atendimento de pessoas com deficiência, providenciar acessibilidade nos banheiros; realização de sinalização e instalação de piso tátil; disposição de mobiliários adaptados e distribuídos adequadamente, sem se constituir um obstáculo para o público da educação especial; implantação de corrimões em todas as rampas e escadas; adaptação de infraestrutura em observância às normas de acessibilidade (balcões, assentos, calçadas e espaços reservados para pessoas com deficiência).

Com relação aos recursos humanos, o campus de Balsas apresentou informações limitadas, indicando apenas profissionais da pedagogia e do serviço social, possivelmente em

razão da identificação de apenas um estudante com deficiência matriculado no período analisado. No que se refere à tecnologia assistiva, foram mencionadas apenas a aquisição de computadores com softwares de acessibilidade, notebook e impressora para reprodução de materiais ampliados em tinta.

No que tange à infraestrutura física, o Relatório de Implantação do Núcleo elencou para o campus de Chapadinha o seguinte: sala para atendimento de pessoas com deficiência; instalação e manutenção de piso tátil existente no prédio central e instalação nos prédios anexos; adequação dos banheiros para o uso de pessoas com deficiência; sinalização acessível; mobiliários adaptados e dispostos de forma organizada; corrimões em todas as rampas e escadas e adoção de normas de acessibilidade em espaços como balcões, assentos, calçadas e nos espaços reservados legalmente para pessoas com deficiência.

Com relação a recursos humanos para o campus de Chapadinha, o Projeto de Implantação indicou como equipe de referência: Assistente Social; Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais; Transcritor do Sistema Braille; Pedagogo e Assistente em Administração. Basicamente a mesma equipe de Bacabal e sem a presença do Tradutor Intérprete de Libras, provável que seja pelo fato de não ter estudante ou servidor com surdez cadastrados.

Referente à tecnologia assistiva, assim como em Bacabal, foi recomendada a aquisição dos seguintes equipamentos para começar a implantação do núcleo: computadores com softwares de acessibilidade; notebook; software ABBY para que os transcritores do sistema braile possam realizar a adaptação de materiais acadêmicos dos discentes com deficiência visual; lupa eletrônica manual e impressora para materiais ampliados.

Em relação às necessidades de estrutura física do campus Codó, destacam-se: a implantação da sala para atendimento de pessoas com deficiência; necessidade de criação de um mapa tátil para pessoas com deficiência visual nos dois prédios; renovação da pintura nos espaços externos destinados à acessibilidade; adequação dos banheiros para o uso de pessoas com deficiência; sinalização acessível e instalação de piso tátil; mobiliários adaptados e dispostos de forma organizada; corrimões em todas as rampas e escadas, além de adoção de normas de acessibilidade em espaços como balcões, assentos, calçadas e nos espaços reservados especificamente para pessoas com deficiência.

Quanto aos recursos humanos do campus de Codó, foram indicados os seguintes profissionais: assistente social, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e assistente em administração. Observou-se que não foi recomendado nenhum profissional

especializado em deficiência visual ou surdez, possivelmente em razão da ausência de estudantes com essas especificidades no período analisado.

Em relação à tecnologia assistiva, ao campus Codó foram designados apenas computadores com software de acessibilidade e notebooks. Essa postura tem relação direta com o tipo de deficiência presente no campus: deficiência física e *outras necessidades* (não especificadas).

O Relatório de Acessibilidade do campus de Grajaú mostrou mais demandas do que ações de acessibilidade executadas, e, entre as necessidades identificadas pela equipe, destacam-se: carência de pavimentação até o restaurante universitário e instalação de rampa de acesso; o centro de ensino necessita ainda de piso tátil em todo o interior do prédio principal; carece de reestruturação dos banheiros para pessoas com deficiência, com instalação das barras de apoio; destaca que não há cadeiras ou mesas específicas para usuários de cadeira de rodas; apresenta, ademais, reclamação sobre a falta de um profissional pedagogo para o desenvolvimento das ações de permanência para pessoas com deficiência.

Sobre a biblioteca, pontuaram que:

[...] acessibilidade quase zero, apesar da porta principal e a de entrada ao acervo serem acessíveis; falta espaço entre as estantes para cadeirante e a localização dos armários também dificulta; não há computador que faça leitura para os de baixa visão ou cegos. Na prática, não há nenhuma estrutura informacional para eles. (UFMA, 2022c, p. 1).

Em face dessas informações, no que tange à infraestrutura física do campus Grajaú o Projeto de Implantação do Núcleo apresentou que este precisa de sala para atendimento de pessoas com deficiência, adequação dos banheiros seguindo os padrões de acessibilidade, estabelecimento de sinalização acessível e implantação de piso tátil, mobiliários adaptados e dispostos em condições de atender as especificidades das pessoas com deficiência, indicou a necessidade de corrimãos em todas as rampas e escadas e alertou para a importância da adoção de normas de acessibilidade em espaços como balcões, assentos, calçadas e nos espaços reservados legalmente para pessoas com deficiência.

Referente aos recursos humanos para composição do núcleo em Grajaú, foram recomendados: Assistente Social; Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais; Transcritor do Sistema Braille; Pedagogo e Assistente em Administração. O campus também não possui estudantes com surdez e possivelmente isso motivou a não recomendação de Tradutores Intérprete de Libras para compor a equipe.

No que tange à tecnologia assistiva, assim como em Bacabal e Chapadinha, foi recomendado ao campus de Grajaú a obtenção dos seguintes equipamentos para a implantação do núcleo: computadores com softwares de acessibilidade, notebook; software ABBY para que

os transcritores do sistema braille possam realizar a adaptação de materiais acadêmicos dos discentes com deficiência visual; lupa eletrônica manual e impressora tinta para materiais ampliados.

No que se refere às necessidades do campus de Imperatriz, o Projeto de Implantação do Núcleo revelou que em termos de infraestrutura física este precisa de: sala de atendimento para pessoas com deficiência; adequação dos banheiros às normas de acessibilidade; sinalização e expansão do piso tátil no campus Centro; construção de rampas; mobiliários adaptados e colocados de forma regular; acessibilidade na entrada da instituição e nos estacionamentos; adaptação de infraestrutura para seguirem as normas de acessibilidade (balcões; portas; assentos; espaços reservados para pessoas com deficiência e calçadas).

Referente à equipe para a composição do núcleo foi sugerido: Assistente Social; Pedagogo; Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais; Revisor do Sistema Braille; Audiodescritor e Assistente em Administração. O campus já dispõe de Tradutor Intérprete de Libras que atende estudantes com surdez.

Quanto à tecnologia assistiva para equipar o espaço de atendimento em Imperatriz, ficou estabelecido o seguinte: computadores com softwares de acessibilidade; notebook; software ABBYY para profissionais especialistas em deficiência visual atuarem na edição e adaptação de documentos; aquisição de impressora para cópia de materiais ampliados; impressora Braille e lupa eletrônica manual.

O Relatório de Acessibilidade do campus de Pinheiro informou que o portão do Restaurante Universitário é estreito, o que constitui obstáculo ao acesso de pessoas usuárias de cadeira de rodas. A entrada de acesso ao restaurante também apresenta limitações de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, uma vez que não há piso tátil e ainda existe um degrau na passagem.

O referido Relatório demonstrou ainda os avanços na estruturação das acessibilidades e o esforço em promover ações para o atendimento de discentes com deficiência conforme suas necessidades. Pontuou sobre conquistas, mas deixou claro as barreiras que ainda precisam ser superadas, o que fica evidente na declaração abaixo:

Alguns ambientes do Campus já dispõem de adequações para acessibilidade, no entanto ainda necessitam de melhorias e adaptações para o pleno atendimento das pessoas com deficiência, a exemplo de rampas internas e externas de acesso, piso tátil em todos os prédios. Além disso, se faz necessário o contato com estudantes e servidores para identificar demandas e necessidades, incluindo apoio especializado para superar as barreiras existentes e avançar com o processo de inclusão (UFMA, 2022d, p. 14).

A partir dessas considerações, o Projeto de Implantação do Núcleo para o campus de Pinheiro apresentou que em termos de infraestrutura física este precisa de: sala de atendimento para pessoas com deficiência; adequação dos banheiros conforme as normas de acessibilidade; sinalização e instalação do piso tátil; construção de rampas; mobiliários adaptados e colocados de forma regular; adaptação de infraestrutura para seguirem as normas do desenho universal (balcões; portas; assentos; espaços reservados para pessoas com deficiência e calçadas). O Relatório de Acessibilidade de Pinheiro também indicou a necessidade de rotas de acessibilidade com rampas de acesso e guarda-corpo.

Referente aos recursos humanos para a implantação do núcleo em Pinheiro foram recomendados: Assistente Social; Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais; Transcritor do Sistema Braille; Pedagogo e Assistente em Administração. Também não sugeriu o Tradutor Intérprete de Libras para compor a equipe especializada.

Sobre a tecnologia assistiva para equipar o espaço de atendimento em Pinheiro ficou estabelecido o seguinte: computadores com softwares de acessibilidade; notebook; software ABBYY para profissionais especialistas em deficiência visual atuarem na edição e adaptação de documentos; aquisição de impressora para cópia de materiais ampliados e lupa eletrônica manual.

As necessidades de infraestrutura física do campus São Bernardo foram distribuídas da seguinte forma: acréscimo no número de banheiros adaptados para pessoas com deficiência; sinalização acessível e instalação de piso tátil; indicação de vagas no estacionamento para pessoas com deficiência; mobiliários adaptados (cadeiras, mesas); corrimões em todas as escadas e a sala para atendimento de pessoas com deficiência.

Com relação à equipe para composição do núcleo em São Bernardo foi indicado: Psicólogo; Técnico em Assuntos Educacionais; Transcritor do Sistema Braille e Assistente em Administração. Quanto à tecnologia assistiva para abastecer o espaço de atendimento em São Bernardo ficou definido o seguinte: computadores com softwares de acessibilidade; notebook; software ABBYY para profissionais especialistas em deficiência visual atuarem na edição e adaptação de documentos; aquisição de impressora para cópia de materiais ampliados e lupa eletrônica manual.

Referente a recursos financeiros, o Projeto de Implantação do Núcleo indicou para todos os nove campi a destinação de recursos para a promoção de acessibilidade nos banheiros; rampas; corrimões; sinalização; piso tátil; adaptação de balcões, mesas, bebedouros e demais mobiliários, o que foi apresentado na execução dos itens envolvendo a infraestrutura.

Ressalta, ainda, a necessidade de orçamento para aquisição de recursos de tecnologia assistiva e contratação de pessoal especializado, além da promoção de cursos de capacitação e formações continuadas nas diferentes áreas de atuação e considerando os diferentes tipos de deficiência.

No que se refere ao uso de recursos, o Projeto de Implantação destacou que:

[...] o Campus pode instalar softwares gratuitos de acessibilidade, como por exemplo o leitor de tela NVDA, além também da utilização dos recursos de acessibilidade nativos em computadores e notebooks. A DACES/PROEN, por ser um setor de acessibilidade já constituído, poderá disponibilizar software de ampliação e leitura de tela, gravador digital e mouse de pressão. Impressoras a Tinta são disponibilizadas por empresa fornecedora da UFMA. (UFMA, 2023b, p. 27).

Esse direcionamento esteve vinculado à realização, por parte dos campi, de ações de acessibilidade sem a necessidade de aumento dos recursos financeiros já existentes. Contudo, considera-se que, para a efetivação da política de acessibilidade, é indispensável a previsão orçamentária no planejamento institucional da UFMA.

Em vista disso, o Projeto propôs, no que se refere aos recursos de tecnologia assistiva para equipar os núcleos, o seguinte:

Tabela 5 – Levantamento do quantitativo de recursos de tecnologia assistiva necessários por campus

TECNOLOGIA ASSISTIVA	QUANTIDADE TOTAL / VALOR TOTAL	QUANTIDADE POR CAMPUS
Computadores	20 R\$ 130.411,40	02 - Bacabal 01 - Balsas 01 - Chapadinha 01 - Codó 01 - Grajaú 08 - Imperatriz 05 - Pinheiro 01 - São Bernardo
Notebook	34 R\$ 192.920,42	03 - Bacabal 01 - Balsas 01 - Chapadinha 01 - Codó 01 - Grajaú 10 - Imperatriz 05 - Pinheiro 02 - São Bernardo 10 - São Luís
Software ABBYY	08 R\$ 6.715,76/ anual	01 - Bacabal 01 - Chapadinha 01 - Grajaú 01 - Imperatriz 01 - Pinheiro 02 - São Bernardo 02 - São Luís
Lupa eletrônica de mão	14	02 - Bacabal 01 - Chapadinha

TECNOLOGIA ASSISTIVA	QUANTIDADE TOTAL / VALOR TOTAL	QUANTIDADE POR CAMPUS
	R\$ 49.072,24	01 - Grajaú 05 - Imperatriz 03 - Pinheiro 02 - São Bernardo
Impressora Braille	02 R\$ 48.702,08	01 - Imperatriz 01 - Pinheiro

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Projeto Implantação de Núcleos de Acessibilidade nos Campi da UFMA (2023b).

O total de investimento inicial em tecnologia assistiva para implantação dos núcleos em toda a UFMA foi de R\$ 427.821,90 (quatrocentos e vinte e sete mil, oitocentos e vinte e um e noventa centavos). Já com relação aos recursos humanos, o Projeto de Implantação indicou o seguinte:

Tabela 6 – Recursos para a Implantação dos núcleos de acessibilidade na UFMA

RECURSOS HUMANOS	QUANTIDADE TOTAL	QUANTIDADE POR CAMPUS
Assistente Social	07	01 - Bacabal 01 - Balsas 01 - Chapadinha 01 - Codó 01 - Grajaú 01 - Imperatriz 01 - Pinheiro
Psicólogo/a	07	01 - Bacabal 01 - Chapadinha 01 - Codó 01 - Grajaú 01 - Imperatriz 01 - Pinheiro 01 - São Bernardo
Técnico em Assuntos Educacionais	07	01 - Bacabal 01 - Chapadinha 01 - Codó 01 - Grajaú 01 - Imperatriz 01 - Pinheiro 01 - São Bernardo
Transcritor do Sistema Braille	12	01 - Bacabal 01 - Chapadinha 01 - Grajaú 02 - Imperatriz 02 - Pinheiro 01 - São Bernardo 04 - São Luís
Pedagogo/a	06	01 - Bacabal 01 - Chapadinha 01 - Codó 01 - Grajaú 01 - Imperatriz 01 - Pinheiro
Assistente em Administração	08	01 - Bacabal 01 - Balsas 01 - Chapadinha 01 - Codó

RECURSOS HUMANOS	QUANTIDADE TOTAL	QUANTIDADE POR CAMPUS
		01 - Grajaú 01 - Imperatriz 01 - Pinheiro 01 - São Bernardo
Audiodescritor	02	01 - Imperatriz 01 - São Luís

Fonte: Elaboração própria, conforme informações do Projeto Implantação de Núcleos de Acessibilidade nos Campi da UFMA (2023b).

A análise geral do Projeto de Implantação de Núcleos de Acessibilidade indica que, embora os oito campi da UFMA não disponham de estrutura formalmente instituída para atendimento a estudantes e servidores com deficiência, existem ações que vêm sendo realizadas na tentativa de promover os direitos desse segmento. Observa-se, ainda, um esforço coletivo voltado à qualificação das práticas desenvolvidas.

Contudo, é consenso entre os profissionais envolvidos na promoção da acessibilidade nos campi o não reconhecimento de que executam o Programa Incluir, embora realizem ações de acessibilidade, ainda que sem uma orientação sistemática das diretrizes específicas do Programa. Esse aspecto foi determinante para a delimitação da presente pesquisa de avaliação de implementação ao campus São Luís, sem desconsiderar, entretanto, as práticas de acessibilidade desenvolvidas pela UFMA de forma mais ampla, as quais podem vir a se constituir como política institucional no futuro próximo.

Convém ressaltar que, em todos os campi que ainda não possuem NUACES implantado, os profissionais da equipe de assistência estudantil acumularam a função de operacionalizar as ações de acessibilidade e inclusão. Essa realidade pode ser observada na apresentação do relatório do campus de Pinheiro, por exemplo:

O acompanhamento e desenvolvimento de ações de apoio aos discentes do CCHNST é realizado pelas equipes de assistência estudantil e pedagógica. As profissionais assessoram a Direção de Centro no levantamento de dados e demandas de acessibilidade até composição de equipe de referência para o Núcleo de Acessibilidade (UFMA, 2022d, p. 5).

Nesse sentido, o processo de construção do projeto representa um passo importante na luta pelo reconhecimento e pela legitimidade dos trabalhos já desenvolvidos, na busca de assegurar-lhes sustentabilidade e segurança jurídica, administrativa e financeira. Além disso, busca oferecer maior suporte aos profissionais e, sobretudo, aos discentes público da educação especial, ao promover de modo concreto condições de permanência, participação e aprendizagem no contexto universitário.

Observou-se que as ações empreendidas nos campi são importantes, mas ainda insuficientes, uma vez que muitos espaços carecem de adequações e de observância às legislações que tratam da acessibilidade, tais como construção de rampas, sinalizações,

elevadores, pisos táteis, estacionamentos, dentre outros. Além desses aspectos estruturais, o projeto também reconhece a necessidade de apoiar discentes e servidores com deficiência por meio de recursos de tecnologia assistiva e da *contratação* de equipes multiprofissionais para atender à quantidade e à complexidade das demandas inerentes à inclusão das pessoas com deficiência.

Importa esclarecer que o espaço físico não se reduz a estruturas materiais como paredes, móveis e edificações, mas se constitui como produção social atravessada por valores históricos, culturais e institucionais. Nesse sentido, envolve dimensões de funcionalidade, identidade e pertencimento. As pessoas com deficiência devem ter assegurados os direitos de ir e vir com segurança e autonomia, bem como de participação plena na vida universitária, reconhecendo a instituição como espaço de acolhimento, aprendizagem e sociabilidade. A ausência de espaços de referência pode comprometer o sentimento de pertencimento e favorecer processos de exclusão simbólica no cotidiano acadêmico. A ausência de um espaço de referência contribui para que não se sintam plenamente acolhidos à dinâmica da vida acadêmica, o que pode reforçar experiências de invisibilização e de permanência marcada pela fragilidade institucional.

Faz-se necessário não repetir os erros do passado e conceber uma política que não seja marcada pela escassez e pelo imprevisto. O projeto utiliza a terminologia *contrato*, o que pode indicar uma naturalização de vínculos precarizados via terceirização. Nesse contexto, situam-se o Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que proibiu a realização de concursos públicos para cargos como tradutor e intérprete de Libras e transcritor do Sistema Braille, e a Lei Complementar nº 173, de 27 de maio de 2020, então em vigor, que restringiu a realização de concursos públicos e contratações por processos seletivos no âmbito do Programa Federativo de Enfrentamento ao Coronavírus.

Contudo, é preciso considerar que a acessibilidade não está restrita a esses cargos, que Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos, Psicopedagogos e outros podem e devem fazer parte da equipe de referência e isso apenas qualifica o processo de inclusão da universidade, fortalece direitos sociais.

Em face do contexto de crise e de fragilização das relações trabalhistas no interior da lógica capitalista neoliberal, faz-se necessário manter vigilância e não admitir esse tipo de naturalização, uma vez que ela contribui para a construção de políticas e práticas de permanência sem sustentabilidade. Trata-se de uma acessibilidade que já nasce fragilizada e que, em certa medida, resgata a relação público-privado que historicamente marcou a educação especial no Brasil.

Trata-se de um passo atrás em relação aos avanços obtidos com a formulação do próprio projeto, o qual reconhece os recursos financeiros como determinantes e pode, inclusive, dificultar a implementação de políticas e práticas de acessibilidade. Tal contexto impacta diretamente a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, a consolidação de espaços inclusivos no âmbito universitário e a qualificação dos profissionais envolvidos.

Outro aspecto relevante destacado no projeto de implantação diz respeito à estruturação de espaços com autonomia física e financeira. A proposta consiste na criação de núcleos de acessibilidade que não permaneçam na dependência exclusiva da DACES do campus São Luís. Considera-se fundamental que a gestão da UFMA assegure a sustentabilidade desses núcleos e que o MEC também atue na garantia de autonomia física, financeira e de recursos humanos desses espaços. O MEC consta no cronograma de apreciação do projeto.

O projeto de implantação destacou que:

[...] a institucionalização desses espaços, com autonomia administrativa e financeira, com recursos específicos para acessibilidade, contribuirá para a execução dos projetos de acessibilidade nos espaços físicos, mobiliários, obras, tecnologia assistiva, cursos e outros (UFMA, 2023b, p. 4).

A questão financeira mostrou-se central no prosseguimento e efetivação do Projeto, pois apesar de ter obtido aprovação pela Reitoria por meio do Despacho Decisório nº 1296/2023/FUMA/OEC/REITORIA/GR no dia 22 de setembro de 2023, até hoje ainda não foi iniciado o processo de criação dos núcleos.

A última movimentação do processo de implantação ocorreu em 18 de março de 2025, conduzida pela Direção da DACES, reafirmando a importância da criação de espaços adequados para atendimento das pessoas com deficiência na UFMA, bem como a necessidade de contratação de novos profissionais. O processo foi encaminhado à Pró-Reitoria de Planejamento, Gestão e Transparência para manifestação quanto à viabilidade da criação dos núcleos e à organização estrutural necessária à sua implementação. Até o presente momento, não houve manifestação.

5 AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR: acessibilidade na educação superior na UFMA (2017-2025)

Esta seção reúne os resultados da avaliação do processo de implementação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na UFMA, campus São Luís, no período de 2017 a 2025. A análise concentra-se nas condições institucionais, organizacionais e operacionais que orientam a execução do Programa, buscando identificar avanços, desafios e limites relacionados à promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência no contexto da educação superior.

Nessa perspectiva, procurou-se compreender de que modo as diretrizes do Programa vêm sendo incorporadas à gestão institucional e às práticas acadêmicas, considerando os fatores que influenciam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação superior.

Para tanto, a avaliação tomou como referência tanto o desenho do Programa quanto os elementos constitutivos de sua estrutura organizacional e administrativa. Foram considerados aspectos relacionados à oferta de serviços e recursos de tecnologia assistiva, ao quadro de profissionais, às condições de infraestrutura, bem como aos processos de divulgação, comunicação e disponibilização de informações, observando-se sua quantidade, qualidade e suficiência em termos de acessibilidade.

Também foram analisadas as estratégias de capacitação dos sujeitos envolvidos e outros fatores institucionais que influenciam o desenvolvimento do Programa, buscando verificar em que medida os meios, recursos e estratégias mobilizados pela instituição se mostravam adequados e suficientes ao alcance dos objetivos previstos pelo Programa Incluir.

Assim, a seção apresenta evidências e indicadores que permitem refletir sobre a eficácia das iniciativas desenvolvidas e sobre as possibilidades de aprimoramento das políticas institucionais de acessibilidade na UFMA. Para fins analíticos, a implementação do Programa foi examinada a partir das seis dimensões que compõem a Anatomia Geral da Implementação proposta por Draibe (2001), consideradas fundamentais para a compreensão de sua dinâmica institucional e operacional.

Desse modo, inicialmente analisa-se o sistema gerencial e decisório, buscando compreender os processos de gestão, coordenação e tomada de decisões relacionados à implementação do Programa. Em seguida, examina-se o processo de divulgação e informação, considerando as estratégias utilizadas para publicizar ações, serviços e recursos de acessibilidade à comunidade acadêmica. Posteriormente, aborda-se o processo de seleção dos

implementadores e beneficiários do Programa Incluir, com destaque para os critérios e mecanismos que orientam a definição dos sujeitos envolvidos na execução e no atendimento das ações.

Na sequência, analisa-se o sistema de capacitação, enfatizando as iniciativas voltadas à formação dos profissionais e demais sujeitos envolvidos na implementação. Também é examinado o sistema interno de monitoramento e avaliação, considerando os instrumentos e mecanismos utilizados para acompanhar o desenvolvimento das ações e seus resultados. Por fim, discute-se o sistema logístico e operacional, contemplando os recursos materiais, tecnológicos, humanos e administrativos necessários à execução do Programa.

Entende-se que essas dimensões constituem elementos centrais para a análise da implementação do Programa Incluir, uma vez que permitem examinar os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais que condicionam sua eficácia no âmbito da UFMA.

5.1 Anatomia Geral de Implementação do Programa Incluir: acessibilidade na educação superior na UFMA, campus São Luís

Nesta subseção analisa-se o processo de implementação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na UFMA, campus São Luís, com o objetivo de compreender como as ações voltadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem das pessoas com deficiência vêm sendo operacionalizadas no âmbito institucional. A análise concentra-se na estrutura de implementação disponibilizada pela Universidade e nos fatores que condicionam positiva ou negativamente o alcance dos objetivos previstos pelo Programa.

Para a realização desta avaliação, tomou-se como referência os estudos de Draibe (2001), que compreendem a implementação como objeto de avaliação de processo. Segundo a autora:

[...] tem como foco o desenho, as características organizacionais e de desenvolvimento dos programas. Seu objetivo é fundamentalmente detectar os fatores que, ao longo da implementação, facilitam ou impedem que um dado programa atinja seus resultados da melhor maneira possível (Draibe, 2001, p. 19-20).

Nessa perspectiva, a questão central que orienta investigações de processo consiste em identificar os fatores que condicionam o êxito ou o insucesso das ações implementadas. Além disso, a autora chama a atenção para a importância de examinar se as alternativas distintas de processos poderiam produzir resultados mais satisfatórios ou se os mesmos resultados poderiam ser alcançados por meio de procedimentos ou sistemas menos onerosos ou mais ágeis.

Com o intuito de atender a esse propósito, Draibe (2001) propõe uma *anatomia geral do processo de implementação*, estruturada a partir dos subsistemas gerencial e decisório, divulgação e informação, processos de seleção, capacitação, monitoramento e avaliação interna e sistema logístico-operacional. Para os propósitos desta pesquisa, tais subsistemas foram apropriados e ajustados às particularidades do Programa Incluir e ao contexto institucional da UFMA, resultando nas dimensões e indicadores apresentados no quadro a seguir.

Quadro 8 – Dimensões/Variáveis da avaliação de implementação do Programa Incluir

DIMENSÕES/VARIÁVEIS	INDICADORES
A. Sistema gerencial e decisório	• Capacidade de efetivar decisões relacionadas com os objetivos do Programa Incluir; • Graus de centralização e descentralização; • Capacidade de gerenciar conflitos • Competência dos profissionais na área educação especial.
B. Processo de divulgação e informação	• Diversificação dos canais de informação (com destaque para a acessibilidade das informações por tipo de deficiência); • Adequação dos prazos de divulgação; • Agilidade no fluxo de informações; • Abrangência das informações, considerando os tipos de deficiência (beneficiários) atendidos pelo Programa Incluir; • Suficiência das informações.
C. Processos de seleção	• Publicização e competitividade do processo de seleção; • Diversificação dos canais; • Critérios de seleção para implementadores e beneficiários em concordância com as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência; • Processos de seleção de ingresso envolvem todos os tipos de deficiência; • Divulgação do processo seletivo para participação no Programa Incluir em formato acessível a todos os tipos de deficiência; • Suficiência e qualidade das informações.
D. Sistema de capacitação	• Existência de sistemas regulares de formação dos implementadores; • Capacitação aos implementadores e beneficiários; • Capacitação promovida pela própria instituição implementadora (UFMA) ou por agentes externos; • Competência dos formadores na área da educação especial;

DIMENSÕES/VARIÁVEIS	INDICADORES
	• Os prazos e os conteúdos da capacitação dos implementadores foram eficazes/adequados; • Regularidade das capacitações.
E. Sistema de monitoramento e avaliação interna	• Sistemas avaliativos internos; • Regularidade e abrangência dos processos; • Agilidade na identificação de desvios e incorreções; • Recomendação de correções após monitoramento • Socialização dos resultados da avaliação com os implementadores e beneficiários.
F. Sistema logístico operacional	• Qualidade e suficiência da infraestrutura e material de apoio aos implementadores e beneficiários do Programa Incluir; • Quantidade, qualidade e suficiência da tecnologia assistiva disponível para o atendimento dos beneficiários; • Suficiência de recursos humanos e financeiros para o alcance dos objetivos do Programa Incluir • Cumprimento dos prazos; • Agilidade no fluxo dos processos de atendimento aos beneficiários; • Percentual de universalização do programa em relação ao público-alvo (quantidade de estudantes com deficiência matriculados e atendidos pelo Programa Incluir).

Fonte: Elaboração própria.

Os subsistemas apresentados foram adotados como indicadores de eficácia da implementação do Programa, uma vez que possibilitam identificar os fatores de natureza organizacional, administrativa, técnica e material que influenciam a consecução de seus objetivos.

Parte-se do entendimento de que a eficácia de uma política pública não depende exclusivamente da existência formal de diretrizes normativas, mas também das condições concretas mobilizadas para sua execução. Assim, tais dimensões constituem referenciais analíticos relevantes para compreender em que medida a estrutura institucional disponível favorece ou limita o desenvolvimento das ações de acessibilidade na Universidade.

A produção dos dados empíricos que subsidiaram esta avaliação ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores institucionais e profissionais diretamente envolvidos nas ações de acessibilidade desenvolvidas pela DACES, bem como por grupos focais com estudantes com deficiência atendidos pelo Programa Incluir no campus São Luís. Para fins desta pesquisa, em consonância com a perspectiva analítica de Draibe (2001),

os gestores e profissionais participantes são também denominados implementadores, por atuarem diretamente na operacionalização e execução da política de acessibilidade, enquanto os estudantes com deficiência são compreendidos como beneficiários, por constituírem o público destinatário das ações, serviços e recursos previstos pelo Programa.

As entrevistas permitiram compreender aspectos relacionados à gestão, à organização e à operacionalização das ações implementadas, enquanto os grupos focais possibilitaram apreender as percepções, experiências e desafios vivenciados pelos estudantes em relação às condições de acesso, permanência e participação na vida universitária.

A fim de preservar o anonimato dos participantes, adotou-se um sistema de identificação por letras e números, conforme apresentado a seguir.

Quadro 9 – Gestores e Implementadores do Programa Incluir da UFMA, campus São Luís

IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO NO PROGRAMA INCLUIR
A	Gestor de Subseção
B	Gestor Geral
A	Implementador
B	Implementador
C	Implementador

Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que o primeiro gestor atua na DACES desde 2014, inicialmente como implementador do Programa e, posteriormente, assumiu a chefia de subseção a partir de 2025. O segundo entrevistado ocupa o cargo de Diretor da DACES desde 2024, atuando como gestor geral. A inclusão de ambos nas entrevistas foi fundamental para a compreensão das mudanças ocorridas na estrutura organizacional do Programa, especialmente após a incorporação da DACES à PROAES, bem como para a análise dos aspectos relacionados à gestão, ao orçamento e aos processos decisórios.

Os três implementadores entrevistados representam as subseções Braille, Libras e Multidisciplinar, atualmente responsáveis pela execução direta das ações do Programa Incluir. Dois deles atuam no setor há mais de uma década, enquanto o terceiro ingressou recentemente na função. A participação desses sujeitos permitiu compreender aspectos históricos da implantação do NUACES na UFMA em 2009, bem como identificar avanços, desafios e possibilidades relacionados à implementação das ações de acessibilidade.

No que se refere aos beneficiários participantes dos grupos focais, tem-se a seguinte composição:

Quadro 10 – Beneficiários participantes dos grupos focais

IDENTIFICAÇÃO	DEFICIÊNCIA	CURSO
1	Transtorno do Espectro Autista	Engenharia Elétrica
2	Transtorno do Espectro Autista	Filosofia
3	Cegueira	Pedagogia
4	Transtorno do Espectro Autista	Letras-Inglês
5	Transtorno do Espectro Autista	Ciência e Tecnologia
6	Múltipla (Física e Intelectual)	Biblioteconomia
7	Cegueira	Cultura e Sociedade
8	Transtorno do Espectro Autista	Comunicação Social
9	Transtorno do Espectro Autista	Letras-Libras
10	Surdez	Administração
11	Psicossocial	Teatro

Fonte: Elaboração própria.

A análise do perfil dos participantes revela significativa diversidade quanto aos tipos de deficiência e aos cursos frequentados. Observa-se a predominância de estudantes com TEA, que representam mais da metade dos participantes do grupo focal. Esse dado acompanha uma tendência observada nos últimos anos na UFMA, marcada pelo aumento do número de estudantes com TEA ingressantes tanto por meio das cotas para pessoas com deficiência quanto por ampla concorrência.

Também participaram estudantes com cegueira, surdez, deficiência múltipla e deficiência psicossocial, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento. Essa diversidade evidencia a amplitude das demandas atendidas pela DACES e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade e formas de acompanhamento compatíveis com as especificidades dos distintos segmentos do público da política.

Os estudantes participantes do grupo focal foram selecionados entre os beneficiários atendidos pela DACES, especialmente aqueles vinculados ao Programa de Tutoria Universitária Inclusiva e ao acompanhamento multiprofissional. O grupo foi composto por discentes de diferentes períodos da graduação e por um estudante da pós-graduação, totalizando onze participantes.

A análise realizada fundamentou-se, portanto, nas percepções dos gestores, implementadores e beneficiários do Programa, tomando como referência empírica a DACES da UFMA e seu papel na coordenação e execução das ações voltadas à inclusão. A investigação voltou-se, sobretudo, para a análise da eficácia do Programa, entendida como a adequação dos

meios organizacionais, administrativos, técnicos e operacionais mobilizados pela Universidade para o alcance dos objetivos previstos na política de acessibilidade.

Nessa perspectiva, buscou-se identificar em que medida a estrutura de implementação existente favorece ou limita a promoção do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como compreender os fatores institucionais que condicionam positiva ou negativamente os resultados alcançados.

5.1.1 Processo Gerencial e Decisório

Todo programa social dispõe de um sistema gerencial e decisório responsável por orientar sua implementação, definir prioridades, alocar recursos e coordenar as ações necessárias ao alcance de seus objetivos. No caso do Programa Incluir na UFMA, esse sistema está estruturado de forma hierarquizada, envolvendo diferentes instâncias institucionais, desde a Reitoria e a PROAES até a DACES e suas Subseções, responsáveis pela gestão e operacionalização das ações de acessibilidade desenvolvidas no âmbito universitário.

Para a avaliação do sistema gerencial e decisório foram utilizados como indicadores: capacidade de efetivar decisões relacionadas com os objetivos gerais do Programa Incluir; recursos orçamentários, estrutura organizacional e hierárquica, grau de descentralização das decisões e capacidade de gerenciar conflitos.

Esses indicadores foram extraídos a partir dos estudos de Draibe (2001, p. 31) que recomenda considerar: A estrutura hierárquica desse sistema, seus graus de centralização ou descentralização, de autonomia ou dependência das partes, de um lado, as características de gestão do tempo e da capacidade de implementar decisões de que dispõe os gerentes”.

Nesse contexto, uma das questões exploradas junto aos gestores da DACES referiu-se à percepção que possuem sobre o sistema gerencial e decisório do Programa Incluir, especialmente no que concerne ao grau de centralização ou descentralização dos processos decisórios e da gestão dos recursos financeiros.

Para Draibe (2001), a avaliação dessa dimensão requer a análise de aspectos relacionados à liderança, à legitimidade e à autonomia dos gestores envolvidos na implementação da política. Entre as questões norteadoras propostas pela autora destacam-se: o gestor dispõe de liderança e legitimidade para conduzir o Programa? Os gerentes possuem autonomia para a tomada de decisões? Os responsáveis pela gestão integram a estrutura do

Programa ou são agentes externos à sua dinâmica institucional? Tais elementos são relevantes para compreender como a organização gerencial influencia a implementação e a capacidade de resposta do Programa às demandas apresentadas.

Os documentos analisados, as informações obtidas por meio das entrevistas e a observação institucional realizada ao longo da pesquisa permitem afirmar que, no âmbito da DACES, cada chefe de Subseção dispõe de autonomia relativa para planejar ações, estabelecer prioridades e propor projetos e programas, desde que estes estejam alinhados aos objetivos do Programa Incluir, às diretrizes da PROAES, ao PDI da Universidade e às orientações da PNAES. Tal configuração evidencia a existência de certo grau de descentralização administrativa no processo de implementação do Programa.

Ressalta-se que, no organograma da UFMA, as Subseções correspondem ao nível mais especializado da estrutura administrativa, situando-se, em regra, abaixo das Divisões, que por sua vez estão subordinadas às Diretorias. Em razão dessa posição hierárquica, as Subseções são responsáveis pela gestão de atividades, serviços e processos operacionais específicos, desempenhando papel central na execução cotidiana das ações de acessibilidade desenvolvidas pela instituição.

No caso particular da DACES, cumpre informar que este setor não possui Divisões, apenas Subseções, com isso não segue a estrutura organizacional mais comum da universidade, que seria Diretoria, Divisão e por último Subseção. A PROAES possui 04 Diretorias, 07 Divisões, 02 Coordenações e as 03 Subseções da DACES (única Diretoria que possui essa estrutura).

O argumento apresentado pela instituição é de natureza financeira, alega que a gratificação para chefes de Divisões é superior em relação às Subseções, e as universidades enfrentam limitações de recursos. Essa opção administrativa evidencia como as limitações orçamentárias podem influenciar a própria configuração institucional dos setores responsáveis pela implementação das políticas de acessibilidade.

Não obstante a justificativa de caráter financeiro, constata-se que as demandas que chegam às Subseções da DACES são complexas e não se restringem à dimensão operacional, uma vez que as equipes também desenvolvem atividades de gestão, planejamento e implementação de processos relacionados à acessibilidade e à inclusão na UFMA. Desse modo, as atribuições efetivamente desempenhadas extrapolam as funções e responsabilidades formalmente inerentes a uma Subseção, entendimento compartilhado pelos diversos ocupantes de cargos de chefia que atuaram no setor.

Cabe destacar que as chefias das Subseções da DACES são exercidas por profissionais com ampla experiência na área, pois atuam no setor há mais de uma década, o que lhes confere conhecimento acumulado sobre a política de acessibilidade e sobre as demandas relacionadas à educação especial inclusiva. O atual diretor, por sua vez, ingressou na Diretoria em 2024.

Apesar das limitações institucionais apontadas, os entrevistados reconhecem que a criação das Subseções da DACES, ainda que aquém da estrutura considerada ideal, representou um passo importante para a conquista de maior legitimidade e autonomia na condução das ações de acessibilidade.

Destacam que, por muitos anos, já exerciam funções de gestão e coordenação, porém sem o devido reconhecimento institucional perante os demais membros da equipe, o que dificultava a definição de processos de trabalho mais eficazes para o atendimento dos beneficiários. Além disso, o acúmulo de funções de gestão e execução comprometia a resolutividade das ações desenvolvidas pelo setor.

Portanto, a criação das Subseções pode ser compreendida como resultado de um processo de institucionalização de atribuições que já eram desempenhadas pelos profissionais da DACES. Mais do que criar novas responsabilidades, a nova configuração administrativa conferiu maior reconhecimento formal a práticas de planejamento, articulação institucional e condução dos serviços de acessibilidade.

Dessa forma, as Subseções configuram-se como respostas institucionais às reivindicações dos implementadores e contribuíram para fortalecer a capacidade de gestão das ações voltadas ao alcance dos objetivos do Programa Incluir. Os entrevistados informam, contudo, que essa reorganização resultou de um consenso construído em reuniões e permanece insuficiente diante da amplitude e da complexidade das demandas do Programa, razão pela qual foi pleiteado, ao menos, o reconhecimento de uma estrutura com status de Divisão no âmbito da DACES.

Convém destacar que a dificuldade de delimitar uma estrutura organizacional para o Programa Incluir constitui um desafio de âmbito nacional e, portanto, não se restringe à realidade da UFMA. Tal compreensão torna-se evidente na seguinte afirmação do Gestor B da DACES:

Percebemos em discussões no âmbito do CONACESSI que a estrutura organizacional do Incluir é confusa, não possui um mesmo parâmetro de direcionamento de recursos e necessita de uma revisão de sua forma de avaliação, gerenciamento e acompanhamento²⁰.

²⁰ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Questionado sobre a alocação e controle dos recursos financeiros do Programa Incluir, o Gestor B, responsável pela gestão Geral da DACES, informou que não existe um modelo uniforme e padronizado disponibilizado pelos órgãos governamentais. Esclareceu ainda que embora exista uma lógica per capita baseada no número de discentes com deficiência regularmente matriculados em relação à distribuição orçamentária, o próprio MEC não adota esse critério de forma consistente, o que fragiliza a previsibilidade e a transparência do processo.

Em outro momento da entrevista, o Gestor B esclareceu que:

Na UFMA, participamos de todo planejamento orçamentário anual que irá constar na LOA [Lei Orçamentária Anual] e PLOA [Projeto de Lei Orçamentária Anual], e nestes, utilizamos da apresentação de programas e projetos que irão ser contemplados com estes recursos. A cada período de avaliação institucional da utilização destes recursos, são apresentados relatórios financeiros e dados qualitativos e quantitativos da execução destes programas e projetos que são enviados ao MEC e demais órgãos responsáveis pelo acompanhamento²¹.

Em síntese, o Gestor B ressalta na sua fala a inexistência de um modelo uniforme e a adoção de um modelo baseado em planejamento por programas e projetos. Em relação aos responsáveis pela alocação e controle dos recursos o Gestor B afirmou que esta atribuição é realizada “A partir do planejamento das ações, a PPGT e PROAES em conjunto com a DACES, fazem a alocação dos recursos. Os repasses são feitos a partir da dotação orçamentária planejada, a disponibilizada e os recursos extras do orçamento geral da UFMA”²².

Na entrevista, o Gestor A, responsável por uma das Subseções da DACES, afirmou possuir autonomia para “propor, solicitar atendimento de demandas e propor projetos”²³. No que se refere aos recursos financeiros, considera que sua gestão dispõe de menor capacidade decisória, uma vez que o direcionamento orçamentário é conduzido pela gestão geral da DACES, a qual, em sua avaliação, possui maior possibilidade de influenciar a alocação de recursos para áreas específicas da acessibilidade. Ressaltou, contudo, que possui liberdade para solicitar apoio financeiro às ações desenvolvidas no âmbito do planejamento da Subseção.

Analisando-se as falas dos dois entrevistados, observa-se que o Gestor A, responsável por uma Subseção, relata possuir autonomia predominantemente administrativa para propor projetos, encaminhar demandas e planejar ações. Já o Gestor B evidencia uma participação mais ampla nos processos decisórios relacionados ao Programa Incluir, incluindo o planejamento orçamentário e a definição de prioridades institucionais.

²¹ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

²² Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

²³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Contudo, suas falas indicam que a alocação de recursos não se encontra centralizada na Diretoria da DACES, mas ocorre de forma compartilhada com outras instâncias da universidade, especialmente a PROAES e a PPGT, configurando uma autonomia financeira relativa e condicionada aos processos institucionais de planejamento e pactuação orçamentária.

Tal compreensão é reforçada pela seguinte afirmação do Gestor B: “No caso da necessidade de alocação de recursos extras, a questão central é o planejamento prévio de projetos incutidos dos valores necessários e a discussão junto aos órgãos superiores da UFMA”²⁴. A fala evidencia que a obtenção de recursos adicionais depende da elaboração prévia de projetos, da estimativa dos valores necessários e da negociação com instâncias superiores da universidade, demonstrando que as decisões financeiras relativas ao Programa Incluir são mediadas por processos institucionais mais amplos e por condicionantes orçamentários que ultrapassam a esfera de atuação da DACES.

Cabe frisar que os entrevistados deixaram claro que, quando se trata de questões mais gerais relacionadas aos recursos financeiros, à assinatura de termos de adesão e à aprovação de editais vinculados ao Programa Tutoria, à Bolsa Acessibilidade e ao Auxílio Tecnologia Assistiva — ações que envolvem a concessão de bolsas e auxílios financeiros aos estudantes —, as decisões permanecem prioritariamente sob a responsabilidade do Diretor da DACES.

Contudo, tais decisões são precedidas por diálogos e reuniões com as três Subseções, nas quais são definidas prioridades, identificadas demandas urgentes e estabelecidas estratégias de ação. Esse arranjo evidencia uma dinâmica de gestão marcada pela centralização formal das decisões financeiras na Diretoria, mas também pela construção coletiva dos processos decisórios, mediante mecanismos de consulta e pactuação entre os diferentes níveis de gestão da DACES.

Assim, a definição das prioridades para a destinação dos recursos ocorre, segundo o Gestor B, a partir de processos de discussão, análise e acompanhamento das demandas institucionais: “a partir das discussões e relatórios das equipes de atendimento da DACES, bem como das observações e diálogos com discentes e docentes. O planejamento e análise constante de demandas são essenciais para elencar tais prioridades”²⁵.

As entrevistas e os documentos analisados indicam que o gerenciamento dos recursos do Programa Incluir é realizado pela própria UFMA, com participação da PROAES,

²⁴ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

²⁵ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

que, em articulação com a DACES, destina os recursos ao atendimento das necessidades de acessibilidade e permanência dos beneficiários, bem como às demandas de gestão das equipes responsáveis pela implementação das ações. De acordo com o Relatório de Gestão da UFMA, em 2025, o investimento total do Programa atingiu R\$ 580.119,00 (quinhentos e oitenta mil, cento e dezenove reais), evidenciando crescimento em relação aos exercícios anteriores. Esse incremento orçamentário possibilitou não apenas a expansão e a consolidação das ações já existentes, mas também a criação de novas iniciativas voltadas ao apoio direto aos estudantes com deficiência. Nesse contexto, foram instituídos, em 2025, dois programas específicos de apoio financeiro aos discentes: a Bolsa Acessibilidade e o Auxílio Tecnologia Assistiva.

Desse total, parcela expressiva foi direcionada ao Programa de Tutoria Universitária Inclusiva, o que possibilitou a manutenção de tutores bolsistas e a ampliação da iniciativa mediante a publicação de novo edital. Outra parte dos recursos foi destinada à concessão de auxílios voltados à acessibilidade e à tecnologia assistiva, prevendo benefícios de até R\$ 3.000,00 (três mil reais) por discente, com a finalidade de reduzir barreiras que interferem no acesso, na permanência, na participação e no êxito acadêmico dos estudantes com deficiência.

A definição dessas necessidades decorre dos processos de acolhimento e acompanhamento desenvolvidos pelas Subseções, que encaminham à gestão da DACES as demandas consideradas prioritárias por meio de reuniões, relatórios, registros institucionais e demais instrumentos de monitoramento. Dessa forma, não se trata de ações aleatórias ou definidas de maneira centralizada e unilateral, mas de ações planejadas e debatidas entre os profissionais, os beneficiários e, em momentos específicos, também com a participação da Comissão Intersetorial de Acessibilidade, composta por representantes técnicos de diversos setores administrativos da UFMA, além de docentes e discentes.

Visando qualificar ainda mais os processos de diálogo e participação democrática no âmbito da acessibilidade, foi lançado, em junho de 2025, o Edital de Seleção de Representantes de Alunos em Acessibilidade da UFMA. A iniciativa teve por finalidade selecionar estudantes com deficiência para atuarem como representantes da acessibilidade em seus respectivos Centros Acadêmicos e Programas de Pós-Graduação, exercendo a função de interlocutores entre os discentes e a administração universitária, com vistas ao aprimoramento das condições de acessibilidade nos campi da universidade. A iniciativa não se limitou ao campus São Luís, visto que abrange os Programas de Pós-Graduação e todos os Centros Acadêmicos dos nove campi da UFMA. Entre as atribuições dos representantes, destacam-se:

Participar de reuniões periódicas com a Diretoria de Acessibilidade (DACES) e a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES); Auxiliar na identificação e resolução de dificuldades de acessibilidade nos centros acadêmicos e campi da UFMA; Representar os (as) discentes em discussões e propostas relacionadas à inclusão e acessibilidade; Divulgar informações e ações relativas à acessibilidade para a comunidade acadêmica; Auxiliar na implementação de medidas para promover a inclusão de discentes com deficiência; Propor ações, projetos, eventos de acessibilidade, bem como articulações de parcerias internas e externas; Colaborar no desenvolvimento e implementação de projetos, atividades e programas voltados à acessibilidade e à inclusão (UFMA, 2025e, p. 2).

Foram selecionados representantes dos Centros de Ciências Sociais (CCSo) e Humanas (CCH) do campus São Luís, além da Pós-Graduação. Entre os campi do interior, apenas os estudantes de Grajaú e Bacabal participaram do processo seletivo. Embora não tenha havido participação de todos os campi e categorias acadêmicas contempladas pelo edital, a iniciativa representa um passo importante para o fortalecimento de mecanismos participativos na política de acessibilidade da UFMA, uma vez que favorece a aproximação entre a DACES e os discentes de diferentes realidades acadêmicas e territoriais, além de criar condições para uma maior descentralização dos processos decisórios. Nesse sentido, o edital contribui para a construção de espaços mais democráticos de participação dos beneficiários e para o fortalecimento das diretrizes de democratização da acessibilidade preconizadas pelo Programa Incluir.

Sob a perspectiva analítica de Draibe (2001), a iniciativa pode ser compreendida como um mecanismo de ampliação da participação dos beneficiários na implementação da política, ao instituir canais institucionais de interlocução entre os estudantes com deficiência e a gestão universitária, favorecendo o monitoramento contínuo das ações de acessibilidade e a incorporação das demandas dos beneficiários ao processo de implementação da política.

Os objetivos do Programa Incluir relacionados à institucionalização de políticas de acessibilidade, à eliminação de barreiras e à consolidação de núcleos de apoio somente podem ser alcançados por meio de processos de gestão colaborativa, intersetorial e descentralizada, envolvendo a administração universitária, as equipes especializadas e a comunidade acadêmica. Nesse contexto, a representação estudantil em acessibilidade constituiu um importante mecanismo de fortalecimento da eficácia do Programa Incluir, ao ampliar os canais de participação dos beneficiários e favorecer a aproximação entre as demandas dos estudantes com deficiência e os processos de gestão da política, iniciativa viabilizada pela atuação articulada das equipes e da gestão da DACES.

Faz-se necessário registrar também os desafios inerentes à dinâmica de implementação de um programa social, uma vez que nem todas as demandas podem ser atendidas com a celeridade que requerem. No caso da DACES, embora as três Subseções

desenvolvam ações complementares e mantenham esforços permanentes de articulação e colaboração, as especificidades dos públicos atendidos e as particularidades de cada área de atuação produzem, em determinados momentos, diferentes compreensões acerca das prioridades, das estratégias de intervenção e da alocação de recursos. Essas divergências podem gerar tensões e conflitos no processo de implementação e dificultar a plena materialização de algumas diretrizes previstas pelo Programa Incluir.

Observa-se, portanto, que a heterogeneidade dos beneficiários e a complexidade das demandas de acessibilidade exigem processos contínuos de negociação, coordenação e construção de consensos entre os implementadores. Sob essa perspectiva, os limites identificados não configuram, necessariamente, falhas de gestão, mas expressam a própria complexidade da implementação de políticas públicas voltadas a públicos diversos e com necessidades específicas, cujas respostas institucionais demandam constante adaptação e pactuação entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Tal constatação corrobora a literatura sobre implementação de políticas públicas, segundo a qual a distância entre o desenho formal da política e sua materialização prática decorre das dinâmicas institucionais, dos processos de negociação e das condições concretas de execução. Nesse sentido, Marta Arretche (2001, p. 48) afirma que:

Supor, no entanto, que um programa público possa ser implementado inteiramente de acordo com o desenho e os meios previstos por seus formuladores também implicará uma conclusão negativa acerca de seu desempenho, porque é praticamente impossível que isto ocorra.

A autora ressalta que essa distância não se relaciona a questões morais ou éticas, mas resulta das contingências inerentes ao processo de implementação do Programa. Os implementadores lidam com demandas crescentes, recursos humanos e materiais insuficientes, limitações na infraestrutura física e outras condições institucionais que impedem a execução imediata de todas as ações previstas. Em função disso, é necessário priorizar medidas emergenciais para atender às demandas mais urgentes — o chamado *apagar incêndios* —, o que acaba postergando a realização de ações mais estruturantes e planejadas.

Nesse sentido, considera-se pertinente o que Arretche (2001, p. 46) declara sobre ser “[...] prudente, sábio e necessário, então admitir que a implementação modifica as políticas públicas”. No processo de implementação de uma política ou programa social, o planejamento elaborado pode sofrer alterações pelos implementadores, contingenciados pelas correlações de forças envolvidas, que podem ser favoráveis ou desfavoráveis à implementação do Programa, podendo muitas vezes conduzir a revisão dos aspectos previstos na elaboração.

Ademais, Arretche (2001) também assinala que o contexto da implementação requer tomadas de decisão constantes, as quais podem resultar, inclusive, no redesenho do Programa pelos próprios agentes implementadores, responsáveis pela mobilização de recursos humanos, financeiros e materiais. Como afirma a autora, “[...] na prática qualquer política é, de fato, feita pelos agentes encarregados da implementação” (Arretche, 2001, p. 47).

No caso em análise, os desafios relacionados à insuficiência de recursos humanos foram parcialmente minimizados, em 2025, com a contratação terceirizada de profissionais especializados para atuar em todas as Subseções da DACES. A medida constituiu uma estratégia emergencial de enfrentamento das demandas mais urgentes, permitindo a continuidade dos atendimentos e das ações de acessibilidade. Todavia, seus efeitos devem ser compreendidos no curto prazo, uma vez que não alteram, por si sós, as condições estruturais que historicamente limitam a capacidade institucional do setor.

Atualmente a DACES conta com 42 profissionais (23 efetivos e 19 via contratos temporários): 01 Diretor, 01 Secretária, 01 Auxiliar em Administração, 22 Tradutores Intérpretes de Libras (09 efetivos (01 cedido), 03 contratados e 10 terceirizados), 07 Transcritores do Sistema Braille (04 efetivos e 03 contratados), 02 Assistentes Sociais, 01 Psicólogo, 01 Pedagoga, 03 Técnicos em Assuntos Educacionais e 03 Psicopedagogas (terceirizadas).

Observa-se que, desde a instalação do setor, houve um aumento significativo no número de profissionais. Todavia, esse crescimento ocorreu predominantemente por meio de vínculos temporários e terceirizados, o que introduz elementos de instabilidade na composição das equipes e pode comprometer a continuidade dos atendimentos e a consolidação das ações de acessibilidade. Sob uma perspectiva crítica, tal cenário insere-se em processos mais amplos de reestruturação produtiva e de flexibilização das relações de trabalho associados à crise estrutural do capital, nos quais a adoção de vínculos precários se converte em estratégia de redução de custos e de racionalização da força de trabalho. Importa destacar que tais mecanismos não se restringem à esfera privada, sendo também incorporados por instituições estatais, como evidenciado no caso da UFMA. Nesse contexto, a expansão quantitativa das equipes não se traduz, necessariamente, em fortalecimento institucional da política de acessibilidade, uma vez que a sustentabilidade das ações depende também da estabilidade dos vínculos de trabalho e da constituição de equipes permanentes e qualificadas (Antunes, 1995, 2022a, 2022b).

Desse modo, verifica-se que alguns processos relacionados à implementação do Programa Incluir ainda requerem aperfeiçoamentos, considerando o contexto institucional

marcado pela insuficiência de recursos estruturais e pela precarização de determinadas condições de trabalho. Tais fatores fragilizam as condições institucionais de acessibilidade na universidade, revelam-se incompatíveis com a plena garantia dos direitos das pessoas com deficiência e limitam a capacidade de implementação do Programa, repercutindo no alcance de seus objetivos, especialmente no que se refere à consolidação de políticas permanentes de acessibilidade e inclusão no âmbito da UFMA.

5.1.2 Processo de Divulgação e Informação

A acessibilidade à informação refere-se à possibilidade de que todas as pessoas, independentemente de suas condições sensoriais, intelectuais, cognitivas ou neurológicas, possam acessar, compreender e utilizar conteúdos e informações em diferentes formatos, mediante a adoção dos princípios do desenho universal e de recursos de tecnologia assistiva e comunicação acessível. O acesso à informação constitui condição fundamental para o exercício da cidadania, da liberdade de expressão, da participação social e da autonomia individual e coletiva.

No que se refere à implementação de políticas e programas sociais, Draibe (2001) assinala a necessidade de assegurar mecanismos mínimos de divulgação e circulação de informações, especialmente voltados aos implementadores e aos beneficiários, uma vez que o conhecimento acerca dos objetivos, das ações, dos critérios de acesso e das formas de participação constitui condição indispensável para a efetivação das políticas públicas.

Nessa perspectiva, Draibe (2001) destaca que os meios de divulgação e as informações disponibilizadas devem ser claros, acessíveis e adequados às características dos públicos a que se destinam, de modo a possibilitar o conhecimento do Programa, de seus objetivos, critérios de acesso e formas de participação. Desse modo, a autora assinala que o avaliador deve indagar:

[...] as informações básicas sobre o programa – seus objetivos, seus modos de operação, seus componentes, seus prazos, etc. – chegaram aos agentes executores e à população interessada nas quantidades, qualidade e com a antecipação necessária à realização das atividades? (Draibe, 2001, p. 32).

Nesse sentido, a mera existência de mecanismos de circulação de informações não garante, por si só, que implementadores e beneficiários tenham acesso a informações compreensíveis e úteis para sua participação no Programa. Por essa razão, Draibe (2001)

estabelece critérios analíticos para avaliar a qualidade dos processos de divulgação e informação, enfatizando dimensões como a clareza, a abrangência, a suficiência das informações e a agilidade de seu fluxo.

Como o Programa Incluir se direciona a um público muito específico, que geralmente apresenta limitações no acesso a todo tipo de informação, é necessário muitas vezes que adaptações razoáveis sejam realizadas ou que as produções sejam elaboradas obedecendo a parâmetros de acessibilidade. Desse modo, as informações veiculadas sobre o Programa não podem se utilizar de moldes tradicionais, pensando em indivíduos padrão.

Quando um programa tem como público-alvo pessoas com deficiência, a acessibilidade informacional deve constituir elemento transversal ao planejamento e à implementação das ações. Nesse contexto, devem ser observados aspectos relacionados ao formato e ao conteúdo das informações, bem como a disponibilização de recursos de acessibilidade, tais como audiodescrição, legendas, interpretação em Libras, descrição de imagens, tamanho e tipo de fonte adequados, contraste de cores, navegação por teclado e outros mecanismos que assegurem o acesso, a compreensão e o uso das informações por todos os beneficiários.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre as informações e os processos de divulgação do Programa Incluir, o Implementador A reconheceu a existência de fragilidades na acessibilidade informacional, embora tenha ressaltado as tentativas institucionais da UFMA de ampliar o acesso às informações. Assinalou, contudo, que os beneficiários do Programa, por vivenciarem diretamente as barreiras e potencialidades dos mecanismos de comunicação adotados, constituem a fonte mais qualificada para avaliar a clareza, a suficiência e a acessibilidade das informações disponibilizadas.

Ressaltou, ainda, que a divulgação do Programa e de suas ações ainda não ocorre de forma suficientemente abrangente para alcançar todos os seus potenciais beneficiários, o que interfere diretamente no reconhecimento de sua importância pelos próprios interessados.

Eu acredito que o público-alvo, que é o verdadeiro interessado, inclusive, às vezes, não tem a dimensão da importância da Programa, não tem a dimensão dos seus direitos muitas vezes. E esse trabalho de formiguinha de informar os estudantes, eu acredito que deveria ser uma das principais premissas da Diretoria de Acessibilidade e eu reconheço o esforço dos implementadores, né? Dos profissionais, alguns fazem questão de informar ao estudante, mas a gente tem ao longo dos séculos, vamos dizer assim, uma realidade segregacionista, uma realidade que a pessoa com deficiência, qualquer que seja a sua categoria, ela precisa esperar. Esperar se alguém vai ter empatia, esperar se alguém vai atender e aí ele não sabendo dos seus direitos, enquanto ele não for uma pessoa politizada, sabedora dos seus direitos, dos seus deveres, ele pouco vai conhecer daquilo que lhe é disposto, inclusive também é importante que a universidade como um todo, conheça dos objetivos do Programa. Pra quê? Para

esclarecer que o nosso estudante não é só nosso, mas é de toda a comunidade universitária²⁶.

As reflexões do Implementador A põem em relevo uma problemática que historicamente afetou as pessoas com deficiência: a dependência de terceiros para acessar informações e direitos fundamentais, inclusive aqueles capazes de produzir mudanças substanciais em suas trajetórias de vida e de ampliar suas condições de autonomia e segurança.

O referido Implementador acrescenta ainda sobre a importância de o Programa Incluir ser conhecido pela comunidade acadêmica, pois na sua visão, isso contribuiria para a socialização de informações de modo mais efetivo e alcançaria com mais eficácia os beneficiários, que muitas vezes ingressam na universidade, com ou sem cota, e não sabem dos serviços disponíveis. Portanto, não exercitam os direitos sociais fundamentais dentro da universidade.

Entende-se que, ao defender a ampliação dos processos de divulgação e informação do Programa Incluir de modo a alcançar a comunidade universitária em sua totalidade, bem como ao reconhecer o discente com deficiência como membro da instituição de forma ampla e não apenas como usuário dos serviços da DACES, o Implementador A contribui para o enfrentamento de concepções reducionistas e capacitistas ainda presentes no campo da educação especial brasileira. Tais concepções sustentam a ideia de que os estudantes com deficiência são de responsabilidade exclusiva dos núcleos de apoio especializado, tanto na educação básica quanto na educação superior, atribuindo apenas aos profissionais da educação especial a responsabilidade pela escolarização, aprendizagem e socialização desses discentes. Nessa lógica, quaisquer demandas relacionadas aos estudantes com deficiência tendem a ser encaminhadas aos setores especializados, mesmo quando se referem a situações comuns aos demais estudantes.

No caso da fala em análise, torna-se evidente que o implementador compreende o estudante com deficiência como pertencente à universidade em sua totalidade, e não exclusivamente à DACES. Trata-se de uma perspectiva que pressupõe a corresponsabilidade institucional pela promoção da acessibilidade e da inclusão, fortalece o compromisso coletivo entre os diferentes setores da UFMA e favorece a construção de vínculos de pertencimento e identificação dos discentes com a universidade em uma perspectiva mais ampla.

Esse posicionamento coaduna com os pressupostos do Programa Incluir, especialmente no que se refere ao enfrentamento das barreiras atitudinais e à construção de

²⁶ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador A na cidade de São Luís.

políticas institucionais de acessibilidade capazes de articular ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, a inclusão é concebida como um processo coletivo e transversal, que busca promover a aproximação entre os discentes com deficiência e a universidade, fortalecendo relações de pertencimento, participação e corresponsabilidade institucional, em oposição a práticas segregacionistas e à concentração das ações de acessibilidade em setores especializados.

Nessa perspectiva, os processos de divulgação e informação constituem dimensões indispensáveis à implementação do Programa, devendo ser organizados por meio de informações, materiais e canais de comunicação acessíveis, suficientes e adequados, capazes de alcançar os beneficiários e os demais sujeitos diretamente envolvidos, respeitando suas particularidades físicas, sensoriais, intelectuais e neurológicas. Isso implica superar a lógica da dependência de iniciativas individuais ou de redes informais de compartilhamento de informações, de modo que os estudantes com deficiência não precisem aguardar que terceiros lhes repassem informações essenciais, especialmente aquelas relacionadas às condições de permanência e ao exercício de seus direitos no contexto universitário.

Reitera-se, portanto, que o acesso às informações não pode estar condicionado a um único canal de comunicação, tampouco à dependência exclusiva da DACES como mediadora das informações institucionais. Os estudantes com deficiência não devem necessitar do deslocamento presencial ao setor para obter informações que já se encontram disponíveis em diferentes ambientes institucionais, como o site oficial da UFMA, o SIGAA e as redes sociais da universidade. Em consonância com os princípios da acessibilidade informacional e da garantia de direitos, tais informações devem ser disseminadas por meio de múltiplos canais acessíveis e integrados, de modo a favorecer a autonomia dos beneficiários, ampliar sua participação na vida acadêmica e fortalecer a eficácia do processo de implementação do Programa Incluir.

Nas considerações apresentadas pelo Implementador A, percebe-se que, embora tenha reconhecido a insuficiência dos processos de divulgação e informação, o entrevistado também assinalou que os beneficiários do Programa — os estudantes com deficiência — constituem o público mais apto a avaliar a efetividade dessas ações. Tal posicionamento sugere que a comunicação institucional ainda apresenta limitações quanto à sua capacidade de alcançar, de forma ampla e acessível, os sujeitos diretamente interessados nas ações do Programa Incluir.

Todos os demais implementadores entrevistados apontaram fragilidades no processo de socialização das informações sobre o Programa Incluir. Alguns, inclusive, não

demonstraram conhecimento suficientemente claro e preciso acerca do Programa e de seus objetivos. Em seus relatos, apresentaram uma compreensão mais genérica, associando o Incluir predominantemente a uma política de financiamento para demandas relacionadas à acessibilidade na universidade. Tal percepção evidencia uma apropriação limitada do Programa, que, na realidade, prevê um conjunto diversificado de ações voltadas a um público igualmente diverso.

A dificuldade apresentada pelos profissionais em descrever com clareza os objetivos e as diretrizes do Programa Incluir, apesar de possuírem mais de uma década de atuação no setor de acessibilidade da UFMA, constitui um indicativo relevante das fragilidades existentes nos processos de circulação, socialização e apropriação das informações entre os próprios implementadores. Tal achado sugere que a insuficiência informacional não se restringe aos beneficiários, alcançando também aqueles responsáveis pela operacionalização das ações, o que pode comprometer a eficácia do processo de implementação do Programa.

O implementador B informou que:

Eu não tenho assim um conhecimento tão amplo do programa, apesar de já ter ouvido falar, sei que ele é um programa que envolve verbas federais, que vem especificamente para atender as demandas de um setor da acessibilidade, mas assim, eu não tenho algo tão profundo, né? Em relação a tantos conhecimentos detalhados. Sei que é algo mais específico e que é para ser usado com essa finalidade de trazer todo um aparato, acredito que em vários setores, para que a UFMA ou uma instituição, que não é a questão só UFMA possa garantir a acessibilidade das pessoas que ali estão. Não sei se envolve também a questão de trabalho ou se é só uma categoria específica, por exemplo, de estudante, que no caso UFMA, é aluno. Mas se o programa, ele vai além disso, se atende funcionários. Essa parte eu já não tenho esse conhecimento²⁷.

O Gestor A quando questionado sobre o Programa Incluir e seus objetivos fez uma reflexão associando a existência do Programa com as políticas de acessibilidade e, sobretudo financiamento do governo para execução de ações no âmbito da UFMA:

[...] há muito tempo a gente ouve sobre esse Programa Incluir aqui na universidade, dos gestores que estão sempre falando desse Programa e eu visualizo esse Programa como um Programa de incentivo às políticas de acessibilidade, pelo menos aqui na universidade. Se essa política tem um alcance maior do que isso, talvez eu desconheça. Mas sim, eu entendo que é um programa de financiamento, de implementação de política na universidade e nesse sentido eu vejo como positivo, porque acaba que a gente sabe que esses incentivos, eles passam pelo financiamento, pelo dinheiro e a gente acaba implementando algumas políticas, acesso à tecnologia, à implementação de tecnologia na universidade, que é importante para os alunos, para toda a política de acessibilidade. E aí eu vejo o principal ponto positivo é a questão do incentivo financeiro para a implementação de políticas na universidade²⁸.

O Gestor A apresentou uma compreensão geral pertinente acerca do Programa Incluir ao reconhecer sua contribuição para o fomento das políticas de acessibilidade e para o

²⁷ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

²⁸ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

apoio financeiro às universidades na aquisição de recursos tecnológicos e na implementação de ações inclusivas. Todavia, faz-se necessário explicitar as especificidades do Programa, uma vez que sua finalidade transcende a mera disponibilização de recursos financeiros. O Programa Incluir orienta-se pela promoção da acessibilidade em uma perspectiva ampla, contemplando a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, informacionais, pedagógicas e atitudinais, além do apoio à criação e ao fortalecimento de núcleos de acessibilidade responsáveis pela coordenação e articulação das ações institucionais de inclusão. Também prevê o financiamento de adequações nos espaços físicos, a formação de profissionais e a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, entre outras estratégias destinadas à garantia do acesso, da permanência e da participação das pessoas com deficiência na educação superior.

Essa compreensão ampliada do objetivo central do Programa Incluir ficou evidenciada na fala do Gestor B, que o compreende como parte de um processo mais abrangente de garantia de direitos aos discentes com deficiência, transcendendo sua dimensão estritamente financeira.

Compreendo o objetivo central do Programa Incluir como uma parte de um processo maior nos direitos dos alunos com deficiência que não é somente financeiro, mas principalmente na garantia desses direitos e que passa por ações intersetoriais e interseccionais de acessibilidade²⁹

O Gestor B reconhece que o Programa Incluir não se constitui como um conjunto de ações isoladas, mas como resultado de articulações intersetoriais no âmbito institucional, aspecto fundamental para a permanência e o êxito acadêmico dos discentes com deficiência na universidade. Sua fala também evidencia a compreensão da complexidade e da multidimensionalidade das demandas relacionadas à deficiência e à acessibilidade, que envolvem diferentes marcadores sociais e exigem respostas institucionais integradas, o que permite aproximar sua análise de uma perspectiva mais ampliada e não reducionista das políticas de acessibilidade.

Tal reconhecimento é particularmente relevante, pois a interseccionalidade constitui um eixo fundamental da perspectiva anticapacitista, ao considerar que a experiência da deficiência é atravessada por diferentes marcadores sociais, como classe, raça e gênero. Essa abordagem evidencia que as desigualdades vivenciadas pelas pessoas com deficiência não podem ser compreendidas de forma isolada, demandando, portanto, respostas institucionais mais complexas, integradas e sensíveis às múltiplas dimensões da desigualdade social.

²⁹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Gestor B na cidade de São Luís.

Nesse sentido, Gesser, Block e Mello (2020) destacam a interseccionalidade como uma das categorias fundamentais a serem incorporadas às lutas sociais e à articulação do movimento político das pessoas com deficiência com outros movimentos sociais, em direção a uma perspectiva emancipatória.

O desconhecimento demonstrado pelos técnicos entrevistados acerca dos objetivos do Programa reforça a análise desenvolvida nesta tese de que a implementação constitui um processo complexo e multidimensional, envolvendo diferentes sujeitos, racionalidades e interesses em interação. Nessa perspectiva, a política pública deve ser compreendida como um processo inacabado, em permanente construção, que se desenvolve em meio a uma estrutura de relações institucionais complexas e a um ambiente externo igualmente dinâmico.

Entende-se que a forma como os sujeitos envolvidos na implementação compreende o Programa que operacionalizam implica diretamente a produção de resultados diversos. Nesse processo, os ajustes necessários à sua execução podem expressar desde conflitos e disputas em torno de alternativas que se aproximam ou se afastam do desenho original da política, até decisões fundamentadas em compreensões parciais ou limitadas do arcabouço teórico e político que sustenta sua formulação. Tal dinâmica reforça o entendimento de que a implementação não constitui mera execução técnica, mas um processo interpretativo e político que influencia diretamente os rumos e os resultados da política pública.

Prosseguindo na análise do material das entrevistas, observa-se que algumas falas indicam clareza quanto ao fato de que a DACES constitui parte do Programa Incluir, embora não o esgote, uma vez que este apresenta especificidades de concepção e de atuação que extrapolam a dimensão do núcleo de apoio. Entretanto, as entrevistas também revelam uma tendência, no contexto institucional da UFMA, de conferir centralidade às estruturas organizacionais, como se estas existissem por si mesmas. Nesse movimento, as estruturas passam a ser personificadas e adquirem maior visibilidade analítica do que os sujeitos que as compõem e as ações que nelas são desenvolvidas, o que sugere um processo de reificação das práticas institucionais no interior da universidade.

A análise do material coletado nos dois grupos focais realizados com estudantes público da educação especial evidenciou que o acesso às informações sobre o Programa Incluir ainda constitui um desafio na UFMA. Os participantes foram unânimes ao apontar fragilidades tanto no conteúdo quanto nas formas de divulgação das informações relacionadas à acessibilidade, o que indica limitações nos processos de comunicação institucional e na eficácia da circulação dessas informações junto aos beneficiários do Programa.

Os participantes declararam não conhecer o Programa Incluir e, quando questionados sobre seus objetivos, modos de operação, prazos e componentes, apresentaram expressões de estranhamento seguidas de silêncio. Tal reação sugere desconhecimento ou baixa familiaridade com o Programa, indicando fragilidades significativas nos processos de divulgação e circulação de informações no âmbito institucional.

Contudo, todos os participantes demonstraram conhecimento acerca do núcleo de acessibilidade, reconhecendo seu funcionamento e associando-o a experiências concretas de atendimento, demandas e encaminhamentos institucionais. Verifica-se, portanto, que os beneficiários reconhecem e interagem com o setor responsável pelos serviços de acessibilidade, mas não identificam sua inserção em um Programa mais amplo, de caráter federal, vinculado à PNAES, da qual a UFMA é parte. Esse achado evidencia uma dissociação entre a experiência institucional imediata e a compreensão da política pública que a sustenta.

Um participante do grupo chegou a declarar que “nunca tinha ouvido falar desse Programa”³⁰, ao menos não com essa denominação. Essa manifestação de desconhecimento, de modo geral, expressa pelos participantes dos grupos focais, revela o quanto a política de acessibilidade na UFMA ainda precisa avançar no processo de socialização das informações. Entende-se que é fundamental que a comunidade acadêmica, especialmente os sujeitos diretamente envolvidos — beneficiários e implementadores — tenham clareza não apenas sobre seus direitos, mas também sobre os limites e possibilidades decorrentes da implementação do Programa. Essa compreensão é relevante não apenas por seu caráter histórico e institucional, mas também por seu potencial de fortalecimento do pertencimento institucional, da construção de uma identidade social em torno da política e da efetivação do controle social.

Essa compreensão orientou os questionamentos realizados acerca do processo de divulgação e informação e da atuação da DACES. Nesse sentido, o Beneficiário 1 reconheceu a existência do setor, mas avaliou que os mecanismos de divulgação e circulação das informações ainda são insuficientes. O participante sugeriu a ampliação de canais de comunicação de fácil acesso e uso cotidiano, incluindo outdoors, folders e o fortalecimento dos diálogos institucionais internos, como estratégias para melhorar a disseminação das informações no âmbito da universidade.

O Beneficiário 2 apontou fragilidades na acessibilidade do site da UFMA e de outros canais de comunicação institucional, os quais, em sua percepção, não apresentam organização intuitiva das informações. Relatou dificuldades para localizar conteúdos,

³⁰ Entrevista de pesquisa concedida no grupo focal realizado na cidade de São Luís.

afirmando que “há muitas opções de informações, acabo ficando confuso”³¹. Acrescentou que, no caso de pessoas autistas, a organização e a sequência lógica das informações são fundamentais, uma vez que a ausência desses elementos pode gerar sobrecarga sensorial, elevação da ansiedade e comprometimento da autonomia e da segurança na rotina acadêmica. Tais observações foram associadas, especialmente, ao site institucional da universidade e ao SIGAA, evidenciando demandas relacionadas à acessibilidade informacional e cognitiva nos sistemas digitais da UFMA.

O Beneficiário 3, pessoa com cegueira, relatou dificuldades expressivas no acesso aos sistemas institucionais, destacando a inacessibilidade do site da UFMA para pessoas com deficiência visual. Em sua fala, evidencia-se que o uso de leitores de tela é comprometido pela ausência ou inadequação de descrição de elementos visuais, especialmente imagens, o que prejudica a navegação e o acesso às informações institucionais. O participante acrescenta ainda que o SIGAA também apresenta limitações de usabilidade, indicando que tais barreiras não se restringem à deficiência visual, mas podem impactar também pessoas com dificuldades de leitura: “[...] o site da UFMA é inacessível para pessoas com deficiência visual, por causa da fotografia, a gente que usa leitores de tela. Então, para nós o SIGAA é muito difícil de usar né? E para quem tem dificuldade de leitura também”³².

Os demais beneficiários com deficiência participantes da pesquisa, sobretudo aqueles com cegueira, relataram que frequentemente necessitam do auxílio de terceiros para acessar o site da UFMA e o SIGAA, o que evidencia limitações significativas de autonomia no uso desses sistemas institucionais. Tal apontamento corrobora a avaliação do Gestor A, que também considera insuficientes as informações disponíveis sobre o Programa e identifica que os discentes com deficiência visual são o grupo que enfrenta maiores dificuldades de acesso. O gestor acrescenta ainda que, mesmo sendo uma pessoa vidente, também encontra dificuldades para localizar informações específicas no site institucional. Em consonância com os dados dos grupos focais, o Gestor A reconhece que o SIGAA não assegura autonomia aos discentes com deficiência visual, os quais frequentemente dependem do auxílio de terceiros para sua utilização.

Do mesmo modo, o Gestor B reconhece que as informações sobre o Programa alcançam apenas parcialmente os beneficiários, sendo sua divulgação realizada,

³¹ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

³² Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.

principalmente, por meio de editais, programas e ações da DACES/PROAES, veiculados nas redes sociais oficiais da UFMA e em reuniões com a comunidade acadêmica.

Como se pode constatar, os depoimentos do Beneficiário 3 e do Gestor A chamam atenção para as particularidades das informações consideradas acessíveis para pessoas com cegueira que utilizam leitores de tela para acessar conteúdos digitais. Ambos destacam a necessidade de descrição adequada de imagens, bem como de organização e estruturação clara do texto, como elementos fundamentais para a acessibilidade informacional.

Cumprê destacar que os programas leitores de tela “[...] são softwares que, interagindo com o sistema operacional do computador, capturam toda e qualquer informação apresentada na forma de texto e a transformam em fala por meio de um sintetizador de voz” (SIMÕES *et al.*, 2017, p. 3). Esses programas permitem a conversão de conteúdos digitais presentes em sites, documentos, aplicativos e plataformas digitais, entre outros recursos.

Embora amplamente utilizados no cotidiano de pessoas com deficiência visual, especialmente no contexto da educação superior, em que o uso do braille pode demandar maior tempo diante de uma rotina acadêmica marcada por múltiplas demandas de leitura, tais softwares apresentam limitações importantes. Isso ocorre porque não interpretam automaticamente imagens e elementos gráficos que não tenham sido previamente descritos ou programados para acessibilidade. Desse modo, o acesso a conteúdos imagéticos depende da disponibilização de descrições textuais adequadas, condição essencial para garantir a acessibilidade informacional.

Simões *et al.* (2017, p. 7) destacam, por exemplo, que “[...] nas fotografias, símbolos, desenhos e gráficos deve haver um texto descritivo para que o leitor de telas faça a leitura dessas imagens, e no caso de vídeos uma audiodescrição”, caso contrário o cego não conseguirá ter acesso às informações.

Convém destacar que, na UFMA, há um conjunto de orientações destinadas aos docentes para a elaboração de materiais digitais acessíveis às pessoas com deficiência visual. Essas ações são realizadas pela Subseção de Transcrição Braille junto a professores e demais setores administrativos da instituição, com o objetivo de tornar o material utilizado em sala de aula e em outros ambientes acadêmicos acessível a todos os discentes com deficiência visual. A referida Subseção orienta quanto às condições de produção dos textos, formas de envio e entrega de materiais aos discentes, tipo de fonte, descrição de imagens, entre outros aspectos relacionados à acessibilidade. No que se refere aos demais setores administrativos da universidade, estes são responsáveis por assegurar a acessibilidade na divulgação de suas próprias ações e produções institucionais.

Além desse aspecto, é necessário observar também a qualificação e a qualidade das informações destinadas às pessoas com baixa visão, especialmente no contexto das informações digitais. Simões *et al.* (2017) destacam que a navegação deve ser clara e oferecer opções de fácil acesso, permitindo ao usuário localizar títulos e retornar à página anterior com facilidade. As autoras recomendam ainda o uso de fontes redimensionáveis, evitando tamanhos absolutos que não possam ser ajustados, bem como a utilização adequada de contrastes entre cores de fonte e fundo, tanto em textos quanto em imagens.

As referidas autoras sugerem ainda o uso de no máximo três cores na página, preferencialmente cores simples e com bom contraste. Recomendam o uso de símbolos gráficos para associar com as cores e o uso de fontes sem serifa como helvética, arial e verdana, tamanho 32 (em power point) a fim de possibilitar maior clareza e tornar as informações mais legíveis.

As citadas autoras acrescentam também que além do contraste, estilo da fonte, tamanho e espaçamento, é preciso evitar fontes meramente decorativas, cursivas ou completamente em itálico ou somente em caixa alta, pois dificultam a leitura para pessoas com baixa visão (Simões *et al.*, 2017).

A literatura na área de acessibilidade aponta que o uso de legendas, recursos visuais e tradução em Libras contribui significativamente para a acessibilidade informacional de pessoas surdas. Nesse sentido, o Implementador B destacou fragilidades do SIGAA no atendimento a esse público, observando a ausência de recursos como vídeos com tradução em Libras e outros elementos comunicacionais adequados. Diante dessas limitações, o entrevistado problematiza a efetividade de plataformas digitais que não incorporam, de forma estruturada, requisitos básicos de acessibilidade comunicacional.

O Implementador B observou que o site da UFMA apresentou avanços no atendimento às pessoas surdas, com a incorporação de imagens e legendas que facilitam a interação. No entanto, destacou que ainda persistem problemas de acessibilidade, embora a plataforma seja considerada mais intuitiva em comparação ao SIGAA. Para o entrevistado, é necessário considerar as condições de acessibilidade a partir das especificidades de cada público, uma vez que recursos adequados para pessoas surdas podem não atender às necessidades de pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, o implementador direcionou sua análise especialmente às demandas relacionadas à surdez. Essa declaração reforça a compreensão de que os processos de divulgação e circulação de informações devem contemplar diferentes formatos de acessibilidade, de modo articulado e complementar.

O site oficial da UFMA foi desenvolvido com base nas diretrizes do e-MAG. Nesse sentido, observa-se a incorporação de alguns recursos de acessibilidade, como uma interface

inicial intuitiva, com uso de alto contraste em determinadas áreas e navegação de fácil compreensão. O portal também disponibiliza o VLibras, ferramenta que realiza a tradução de conteúdos em língua portuguesa para a Libras.

Contudo, o site não atende integralmente a todas as recomendações de acessibilidade, especialmente no que diz respeito à divulgação de conteúdos diversos. No caso de informações direcionadas às pessoas com deficiência, observa-se que nem todas as imagens possuem descrição adequada, o alto contraste não está presente em todas as páginas e algumas seções apresentam excesso de informações, o que pode dificultar a leitura e a navegação.

Além disso, verifica-se que parte das informações sobre acessibilidade e atendimentos não se encontra atualizada, uma vez que os dados relativos à DACES ainda fazem referência ao período em que o setor estava vinculado à PROEN. A página da PROAES com informações atualizadas sobre o Programa ainda se encontra em processo de desenvolvimento.

A pesquisa evidenciou que a divulgação dos processos normativos que orientam o funcionamento do Programa Incluir encontra-se disponível no site da UFMA. Na prática, tais documentos dizem respeito às normativas que regulam a atuação da DACES, considerando que o setor está inserido no âmbito do Programa. Contudo, na descrição institucional do setor, o Programa Incluir não é explicitamente mencionado, o que pode induzir à interpretação de que ele não participa diretamente do processo de criação e funcionamento da Diretoria.

Por sua vez, o site também apresenta o objetivo da DACES, os principais segmentos atendidos e um conjunto de políticas que subsidiam sua atuação, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei de Cotas no ensino superior, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a LBI e a legislação referente ao sistema de identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação na educação, entre outras.

Ademais, o site institucional apresenta o histórico da DACES desde 2009, sem fazer menção explícita ao Programa Incluir. Registra-se ainda a composição da equipe técnica referente ao ano de 2024, composta por 24 servidores efetivos e 01 profissional contratado, distribuídos entre os seguintes cargos: 01 diretora, 10 tradutores intérpretes de Libras, 05 transcritores do Sistema Braille, 02 assistentes sociais, 01 psicólogo, 01 pedagoga, 02 técnicos em assuntos educacionais, 02 assistentes em administração e 01 auxiliar em administração.

Verifica-se ainda que o site apresenta a equipe técnica com o organograma da época, além de descrever os serviços ofertados pelas principais áreas de atuação da DACES, incluindo o setor administrativo, a tradução Libras–Português e Português–Libras, a transcrição

de materiais em Braille, a ampliação e impressão de documentos, bem como a atuação multidisciplinar, envolvendo intervenções de natureza social, psicológica e pedagógica.

Observa-se também a disponibilização de dados referentes ao quantitativo de discentes do campus São Luís, sua distribuição por centro acadêmico e por semestre, totalizando 665 matrículas no período analisado.

Além disso, o site apresenta orientações sobre os procedimentos para solicitação de atendimento, incluindo empréstimo de tecnologia assistiva, requisição de serviços de tradução em Libras, solicitação de materiais em Braille, ampliação de textos e acesso a arquivos digitais acessíveis, entre outros serviços ofertados pela Diretoria.

No site institucional, identifica-se uma seção dedicada às principais legislações da área da educação especial, deficiência e acessibilidade, na qual também é disponibilizado o Documento Orientador do Programa Incluir.

Na seção *Documentos*, encontram-se o Regimento Interno da DACES (versão de 2009), com indicação de que um novo regimento se encontra em processo de aprovação — ainda não concluído no período da pesquisa —, bem como o Guia de Acessibilidade: orientações básicas, elaborado pela equipe da DACES com o objetivo de subsidiar práticas docentes e técnico-administrativas no campo da acessibilidade e inclusão educacional.

Integram ainda essa seção o Relatório de Pesquisa sobre Demandas Psicossociais com vistas à Acessibilidade Educacional de Estudantes com Deficiência da UFMA (2020) e a Resolução nº 2.858-CONSEPE/2023 da UFMA, além das informações de contato telefônico e eletrônico das equipes e do órgão gestor da DACES.

Até meados de 2025, a DACES funcionava distribuída em cinco salas no Prédio Castelo Branco e uma sala no CCH. A partir de 2025, o setor foi realocado para o CEB Velho, passando a contar com duas salas destinadas às equipes de Braille e Libras, enquanto a direção passou a compartilhar sala exclusivamente com a equipe de Libras. A equipe multidisciplinar, por sua vez, passou a compartilhar espaço físico com outra diretoria vinculada à PROAES.

Ainda que o site da UFMA não disponibilize informações atualizadas, entende-se que ele se mantém como o principal canal institucional de divulgação das informações mais abrangentes sobre a DACES, sendo amplamente utilizado como fonte de consulta por estudantes, pesquisadores, docentes e técnicos. Contudo, parte dos beneficiários do Programa pode não conseguir acessar, por esse meio, as informações de que necessita.

Diante dessa limitação, a DACES, ao identificar o ingresso de discentes com deficiência, recorre a diferentes estratégias de comunicação, como e-mail, contato telefônico e mensagens via WhatsApp, para a divulgação e o repasse de informações sobre o Programa.

O desconhecimento sobre a divulgação do Programa Incluir também se revelou entre os implementadores. O Implementador B afirmou não ter ciência de qualquer divulgação específica do Programa, evidenciando uma limitação relevante na comunicação institucional. Isso demonstra que, mesmo aqueles responsáveis por operacionalizar o Programa, podem não ter acesso completo às informações, comprometendo a articulação, a implementação e a efetividade das ações de acessibilidade na universidade.

[...] eu não sei se há uma divulgação específica no site da UFMA em relação a isso. Eu nunca ouvi assim nenhuma chamada, eu nunca ouvi que tem assim uma grande divulgação. [...] Eu nunca ouvi, aí eu estou falando uma questão muito pessoal, eu nunca ouvi assim, uma larga divulgação. Olha, tem um Programa Incluir, de alguma coisa midiática nesse aspecto. Pode ser que tenha, mas eu não cheguei a ver nesse sentido, tá? Então, o estudante que adentra, na universidade ou que vai adentrar na universidade é possível que ele não chegue a ter esse conhecimento, mas as orientações elas são dadas, talvez alguns usufrua desse direito e nem saiba que é fruto dessas ações³³.

Outro aspecto relevante diz respeito ao Módulo NEE do SIGAA, o qual se configura como um instrumento de apoio à circulação de informações entre a equipe da DACES, docentes, técnicos e discentes. Por meio desse módulo, é possível acessar a relação de discentes com deficiência, considerando diferentes situações acadêmicas, como matrícula ativa, trancamento, cancelamento, desligamento e conclusão de curso, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

O sistema também disponibiliza dados acadêmicos, como histórico escolar, coeficiente de rendimento, aprovações e retenções, componentes curriculares cursados em cada período e o quantitativo de discentes com deficiência ao longo dos anos, constituindo-se, assim, em um importante instrumento de apoio ao planejamento e à implementação das ações do Programa.

É por meio desse módulo que a SGM da DACES registra relatórios de acolhimento e acompanhamento dos discentes atendidos pela equipe, nos quais são sistematizadas orientações de natureza pedagógica, social e psicológica. Esses relatórios podem ser acessados pelos docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas pelos discentes com deficiência no respectivo semestre letivo.

Conforme já destacado, trata-se de uma ferramenta relevante no processo de acompanhamento dos discentes com deficiência. No entanto, a pesquisa evidenciou que o sistema ainda apresenta limitações estruturais relacionadas à gestão das informações.

O sistema opera com registros não cumulativos, exigindo a exclusão de dados anteriores para a realização de atualizações. Tal configuração compromete a preservação do

³³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

histórico da trajetória acadêmica dos discentes, dificultando o acompanhamento longitudinal das ações desenvolvidas pela equipe, especialmente no caso daqueles que demandam atendimentos recorrentes em razão de dificuldades de adaptação, aprendizagem e enfrentamento de barreiras institucionais.

Soma-se a isso o fato de que o layout da plataforma não favorece a organização nem a leitura contínua das informações, o que também impacta a compreensão do percurso acadêmico dos estudantes. Diante dessas limitações, a equipe multiprofissional busca contorná-las por meio da inserção complementar de informações de forma não padronizada, com o objetivo de preservar, ainda que parcialmente, o histórico de acompanhamento dos discentes.

Outro aspecto que necessita de aprimoramento na comunicação com docentes e técnicos por meio do Módulo NEE refere-se à sinalização dos discentes com deficiência atendidos e com relatórios registrados. Os documentos analisados indicam que os docentes enfrentam dificuldades para identificar e localizar o referido módulo no sistema.

Atualmente, a identificação dos estudantes ocorre por meio da utilização da logomarca antiga da pessoa com deficiência ao lado do nome do discente. No entanto, o acesso às informações só é possível quando o(a) professor(a) entra na disciplina que ministra no respectivo semestre e seleciona a opção *participantes da turma*, o que torna o processo pouco intuitivo e de difícil localização.

Foi informada a solicitação de substituição do símbolo antigo pelo Símbolo Internacional de Acessibilidade, bem como a reorganização do módulo para uma área de mais fácil acesso no sistema. Solicitou-se ainda o envio prévio de comunicação aos docentes informando a matrícula de discentes com deficiência antes do início do período letivo.

Essa medida tem como objetivo facilitar a identificação dos estudantes, subsidiar o planejamento das disciplinas considerando as necessidades de acessibilidade e permitir, quando necessário, o contato antecipado com a DACES para orientações específicas.

No âmbito mais amplo da comunicação institucional da UFMA, para além da aba específica da PROEN, o site oficial também divulga notícias relacionadas às ações da DACES, embora nem sempre atenda integralmente aos critérios de acessibilidade. Nos últimos meses, observou-se ainda a utilização das redes sociais, especialmente o Instagram da PROAES, como canal de divulgação dessas ações. Por meio dessa plataforma, alguns discentes relataram ter tomado conhecimento do setor, além de utilizá-la para envio de dúvidas e manifestação de opiniões. Contudo, verificou-se que parte dos conteúdos divulgados nesses canais também não atende plenamente às recomendações de acessibilidade.

Cumprir destacar que, nos últimos anos, observa-se na UFMA uma preocupação crescente com a divulgação de informações relacionadas à acessibilidade, inclusive formalizada como meta no PDI. O referido documento prevê a utilização de diferentes canais de comunicação, como Instagram, site oficial, YouTube, reuniões internas e relatórios institucionais.

Contudo, tais meios não incorporam de forma consistente os recursos de acessibilidade necessários, como descrição de imagens, uso de legendas, tradução em Libras e adequação de contraste, o que evidencia limites na efetivação dessas iniciativas.

Essa situação revela uma tensão entre a institucionalização da acessibilidade no plano formal e sua concretização nas práticas comunicacionais, indicando que a ampliação dos canais não tem sido necessariamente acompanhada pela garantia de acesso equitativo à informação. Ao mesmo tempo, compreende-se que a diversificação desses canais é necessária, uma vez que, durante o grupo focal, os beneficiários relataram diferentes formas de acesso à informação: alguns afirmaram conhecer ao menos um veículo de comunicação, enquanto outros destacaram não utilizar redes sociais, não acessar o site oficial da UFMA ou não fazer uso do aplicativo institucional. Tal diversidade de hábitos evidencia a importância de estratégias múltiplas e acessíveis de comunicação, capazes de alcançar efetivamente os diferentes perfis de usuários.

Para além da acessibilidade desses canais, ficou evidente no processo de investigação que o Programa Incluir não ocupa posição de destaque nas diversas publicações e mídias sociais da instituição. Pode-se dizer que o todo, no caso, o Programa, foi obscurecido pelo protagonismo da parte operacional, no caso, a DACES, pois os diferentes canais de comunicação da UFMA não fazem as devidas associações entre ambos.

Ressalta-se, porém que a pesquisa identificou que a exceção a essa regra tem sido o PDI, o Guia de Acessibilidade, os Relatórios de Gestão que em suas publicações sempre informam sobre o Programa Incluir como direcionador e razão da existência dos núcleos de apoio, resgata o processo histórico de constituição desse percurso pela acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e na UFMA, seus objetivos, orçamento, público-alvo, dentre outros aspectos relevantes.

Contudo, esses documentos não são acessados com frequência pela grande maioria dos beneficiários e implementadores, conforme revelado pela pesquisa. Nesse sentido, algumas sugestões dos beneficiários podem trazer resultados positivos no alcance de um público mais amplo, como o uso de cartazes no interior da universidade, folders, outdoors, cartilhas e meios digitais, entre outros. Nas publicações relacionadas à acessibilidade nas redes sociais, os

participantes também destacaram a necessidade de maior divulgação do Programa, contemplando suas diversas possibilidades de atuação para além da DACES.

O Implementador C também reconhece as fragilidades no processo de divulgação do Programa, associou que a ínfima participação de beneficiários em ações coletivas realizadas pela DACES é reflexo disso.

Em relação aos serviços que são oferecidos pela nossa equipe, eu acredito que precisaria ter uma divulgação melhor. Acredito que alguns alunos ainda desconhecem o trabalho da equipe e alguns ficam até surpresos, nossa não sabia que tinha isso tudo, então eu acredito que essa divulgação precisa acontecer muito mais [...] Então eu acredito que essa divulgação precisa acontecer de forma mais ampla³⁴.

De fato, essa escassez de divulgação sobre o Programa Incluir compromete a compreensão da comunidade acadêmica acerca dos seus propósitos e objetivos. Essa constatação é compartilhada nas reflexões do Implementador A, que evidencia esse aspecto ao relatar:

Quando eu entrei na UFMA, que foi justamente por conta do Programa, do trabalho de implementação do núcleo de acessibilidade em 2009 houve concurso e daí a gente entrou, a gente pouco conhecia do Programa e de lá para cá, a bem da verdade, eu tenho que reforçar que muito pouco foi disseminado sobre quais os objetivos do Programa, por qual motivo o núcleo foi criado, inclusive uma das minhas grandes questões era basicamente essa, a gente tinha o conhecimento, com o passar do tempo foi conhecendo melhor de onde vinha essa verba, os objetivos do Programa pela leitura individualizada, não por uma qualidade de prestação de informações da própria universidade, eu creio que isso é um calcanhar de Aquiles porque toda equipe, ou melhor dizendo, posso falar por mim, eu particularmente não fui informada dos objetivos da implantação do Programa na universidade, mas a gente correu atrás das informações e eu pude perceber que dentre os objetivos que era oportunizar uma inclusão uma inclusão de qualidade ou melhorar a inclusão dentro do âmbito universitário, de retirar barreiras comportamentais, atitudinais, arquitetônicas, de infraestrutura a gente avançou alguma coisa. A gente tem que colocar nesse patamar de objetivo do que era antes do Programa Incluir e do que foi posteriormente se moldando. Eu acredito que teve alguns avanços, alguns objetivos foram sendo encaminhados para um alcance, não efetivo. Eu acho que a gente sempre tem que pensar nesse objetivo de uma forma a alcançar melhorias constantes, porque a demanda vai crescendo, mas se a gente parar e pensar antes da implantação do núcleo de acessibilidade a gente tem muitos avanços, sim. Eu poderia dizer que não houve uma contemplação completa, mas que houve, sim, muitos avanços³⁵.

Esse depoimento do Implementador A evidencia um esforço de caráter mais individual na busca por informações sobre o Programa, o que reforça a necessidade de maior divulgação e de um maior empenho por parte dos responsáveis pela sua implementação na socialização dessas informações em diferentes canais. Tal aspecto evidencia a relevância da comunicação institucional para a efetivação do Programa no âmbito da política de permanência de pessoas com deficiência na universidade.

³⁴ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

³⁵ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Assim, a investigação realizada indica a existência de mecanismos de divulgação das ações referentes ao Programa Incluir na UFMA, tais como site institucional, reuniões de acolhimento individuais e coletivas, informativos, relatórios, redes sociais e sistemas acadêmicos. No entanto, tais estratégias ainda apresentam fragilidades.

Essa limitação tornou-se evidente, por exemplo, na dificuldade tanto de beneficiários quanto de implementadores em reconhecer o Programa Incluir como orientador das ações da Diretoria. Alguns participantes chegaram a considerar que se tratava de instâncias distintas e independentes; outros afirmaram nunca ter tido contato com informações sobre o Programa, apesar de receberem acompanhamento educacional específico pela DACES.

Essa identificação é importante, tendo em vista que o nível de conhecimento sobre o Programa revela a eficácia do processo de divulgação, o qual, conforme observado, ainda não contempla todos os beneficiários. Isso indica que os mecanismos de divulgação não têm alcançado plenamente o público-alvo, tanto em termos de clareza quanto de suficiência das informações, apesar dos esforços empreendidos pelo setor de acessibilidade.

Nesse aspecto, de acordo com o entendimento de Draibe (2001, p. 32) o sucesso ou êxito da implementação de um Programa “[...] depende da adequação dos meios de divulgação junto aos seus públicos internos e externos, bem como a informação qualificada (isto é, clara e suficiente) entre agentes implementadores e beneficiários”.

No caso desta avaliação, conclui-se que a informação sobre o Programa Incluir é determinante para as possibilidades de acesso a direitos sociais, pois possibilita aos beneficiários o conhecimento dos procedimentos necessários para acessar e utilizar serviços, programas e projetos, o que impacta positivamente as condições de acessibilidade e o enfrentamento de situações de desigualdade socioeducacional. Reconhece-se, assim, a existência de um percurso consolidado e com resultados positivos a partir do Programa Incluir, embora ainda haja um caminho significativo a ser trilhado.

Os achados da pesquisa permitem compreender que a circulação da informação no âmbito do Programa Incluir não se configura apenas como um elemento técnico ou operacional, mas como um recurso central nas dinâmicas institucionais de implementação de políticas públicas. Nesse sentido, a informação assume caráter estratégico, podendo tanto favorecer a articulação entre sujeitos e o fortalecimento das ações de acessibilidade quanto produzir assimetrias, bloqueios e limitações na efetivação de direitos. Assim, sua organização e fluidez tornam-se elementos fundamentais em contextos marcados pela atuação de diferentes sujeitos institucionais e pela complexidade inerente à implementação de políticas públicas.

De todo modo, cabe uma reflexão sobre esse aspecto, uma vez que a informação constitui também um recurso de poder. Nesse sentido, ela pode tanto favorecer as interações sociais, as lutas e resistências dos sujeitos em torno das políticas públicas quanto instituir e reforçar mecanismos de bloqueio capazes de dificultar avanços. Assim, compreende-se que a informação assume centralidade nas relações sociais contemporâneas, especialmente no âmbito institucional e, sobretudo, no contexto da implementação de políticas públicas estruturadas a partir da atuação de diversos agentes envolvidos no processo. Quando não circula de forma adequada, a informação pode se constituir como um importante entrave ao seu desenvolvimento.

5.1.3 Sistemas de seleção dos implementadores e beneficiários

Os programas sociais envolvem, comumente, a ocorrência de algum tipo de seleção para escolha de seus implementadores e beneficiários (Draibe, 2001). Para a autora, os sistemas de seleção referem-se aos critérios utilizados para essa escolha. No que se refere ao sistema de seleção do Programa Incluir, foram considerados, com base nas questões propostas por Draibe (2001), os seguintes aspectos: a divulgação dos processos seletivos; a competência e o mérito na seleção dos agentes estratégicos do Programa; e a adequação entre os tipos de processos seletivos e os objetivos do Programa.

No que tange ao Programa Incluir implementado na UFMA, para ser beneficiário dos serviços, basta que o discente esteja regularmente matriculado nos cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação presencial da universidade, e que se enquadre em alguma das seguintes condições: deficiência, TEA e/ou altas habilidades/superdotação.

O beneficiário do Programa Incluir na UFMA não se limita ao segmento da deficiência, mesmo sendo essa a direção oficial nacional do Programa, conforme consta tanto nos editais que lhes deu origem, quanto no Documento Orientador de 2013 e, mais recentemente, na PNAES de 2024.

A implementação do Programa Incluir na UFMA toma como referência de público a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por compreender que o Programa conjuga educação superior e educação especial inclusiva, portanto como uma questão transversal.

Assim, a investigação buscou identificar, junto aos entrevistados, o conhecimento acerca dos critérios de participação no Programa Incluir. O Implementador A, ao ser indagado, afirmou que o público é definido a partir dos parâmetros estabelecidos pela LBI. Nesse sentido,

destaca-se que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para fins legais.

Segundo o entrevistado:

O primeiro critério que eu vejo mais evidenciado é um público que está dentro da LBI, por que que eu coloco esse critério como delimitador? Porque a gente tem inclusive algumas demandas equivocadas de público que quer ser o público-alvo da Diretoria de Acessibilidade, mas ele não é contemplado porque ele não atende esses critérios³⁶.

O Implementador C também apresentou uma perspectiva semelhante no que se refere ao critério de atendimento pela DACES. Segundo o entrevistado, o acompanhamento do discente está condicionado à apresentação de laudo que comprove a deficiência, sendo este o principal requisito para acesso aos serviços ofertados pela equipe. Nesse sentido, o atendimento envolve acolhimento, acompanhamento e encaminhamentos ao longo do percurso acadêmico do estudante na graduação e na pós-graduação. Segundo o implementador:

O discente ele tem o atendimento da nossa equipe tendo um laudo, ele precisa ter um laudo de deficiência, precisa ser um aluno com deficiência, com laudo que comprove que a gente vai estar fazendo todos os encaminhamentos, acolhimento, acompanhamento durante todo o seu período eletivo, durante todo o seu tempo aí na graduação, na pós-graduação. Então, o único requisito que a gente faz é que precisa ter um laudo. Existem alguns casos específicos, mas a gente precisa realmente do laudo de deficiência³⁷.

O referido implementador reconheceu a possibilidade de atendimento a grupos específicos, ainda que de forma pontual, como discentes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Contudo, manteve a compreensão de que o público-alvo do Programa é constituído, prioritariamente, por discentes com deficiência comprovada por meio de laudo:

A gente já deu suporte de orientação para alunos como TDAH, que precisavam realmente dessas orientações, mas os programas eles são voltados para alunos com deficiência e esses aí a gente consegue fazer as orientações, os encaminhamentos, alguns a gente até acompanha para saber como é que eles estão, se está ainda com dificuldades, mas o público-alvo mesmo da nossa equipe são os discentes com deficiência³⁸.

Com relação aos critérios para fazer parte do Programa e ser atendido pela DACES, cabe destacar a existência de duas situações distintas. A primeira refere-se ao discente ingressante por cota específica, que deve comprovar sua condição por meio de laudo médico junto à perícia oficial da UFMA, responsável pela validação das informações para fins de matrícula após aprovação no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Nesse caso, o candidato pode ser considerado inapto na avaliação pericial, o que implica a não efetivação do ingresso na universidade.

³⁶ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador A na cidade de São Luís.

³⁷ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador C na cidade de São Luís.

³⁸ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador C na cidade de São Luís.

A segunda situação diz respeito ao discente com deficiência que ingressa por outras modalidades, como a ampla concorrência, e que também precisa comprovar sua condição, geralmente por meio de laudo médico, relatórios neuropsicológicos e outros documentos. Contudo, essa comprovação é realizada diretamente junto à DACES, não implicando risco de impedimento de ingresso na universidade, mas tendo como finalidade a análise das condições específicas do estudante, suas potencialidades, dificuldades e as estratégias de acompanhamento necessárias.

Embora ambos os perfis possam ser contemplados pelo Programa Incluir, essas diferenças nos procedimentos evidenciam desigualdades nas formas de acesso ao atendimento. A distinção no momento e na finalidade da comprovação pode impactar o tempo de identificação das demandas, o início do acompanhamento e, conseqüentemente, as condições de permanência dos estudantes na universidade.

As pessoas com altas habilidades e/ou superdotação ou dupla excepcionalidade como pessoas com TEA e altas habilidades e/ou superdotação estão inseridas majoritariamente nessa segunda situação. Os implementadores registram no SIGAA a condição específica desses discentes, a fim de que a universidade possa ter maior controle sobre o quantitativo dos discentes- público da educação especial e planejar suas ações institucionais, além de programar recursos e solicitá-los ao MEC.

Convém ressaltar que a UFMA ainda não realiza a avaliação biopsicossocial da deficiência, conforme preconizado pela LBI. Os diálogos sobre a temática já foram iniciados no interior da DACES, inclusive com participação da gestão e dos agentes implementadores do Programa em capacitações. Essa é uma questão também levantada pela Divisão de Ingresso à Graduação da PROEN, já que são responsáveis por coordenar a equipe que realiza a perícia médica e autoriza a realização de matrícula por candidatos com deficiência.

Trata-se, contudo, de uma discussão de âmbito nacional, impulsionada sobretudo por movimentos de pessoas com deficiência e por instituições que atuam na área. Esses sujeitos defendem a necessidade de avaliações mais condizentes com as condições específicas das pessoas com deficiência, em consonância com o modelo social da deficiência, em contraposição à perspectiva estritamente biomédica. Nesse sentido, a adoção da avaliação biopsicossocial configura-se como um avanço no processo de superação da abordagem exclusivamente médica da deficiência.

A LBI estabelece que “A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar”, devendo considerar os impedimentos nas funções e estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e

pessoais, bem como as limitações no desempenho de atividades e as restrições de participação (Brasil, 2015b, art 1º).

A partir desse marco legal e de ampla mobilização social, foi desenvolvido o Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM), validado em 2019. O instrumento tem como objetivo subsidiar o reconhecimento da pessoa com deficiência por meio da avaliação do grau de funcionalidade do indivíduo, considerando dimensões biológicas, psicológicas e sociais, em consonância com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e com a própria LBI (Maior, 2020).

Apesar da mobilização e articulação nacional em torno da criação do IFBrM, sua aplicabilidade ainda se configura como um desafio, sendo que as universidades têm desenvolvido experiências iniciais por meio de projetos-piloto. No caso da UFMA, já foram realizadas reuniões internas com essa finalidade, havendo uma discussão em andamento junto à PROEN; entretanto, ainda não foi possível implementar efetivamente essa modalidade de avaliação. Essa implementação é compreendida como relevante para a consecução dos objetivos do Programa Incluir, uma vez que se alinha à concepção de deficiência como fenômeno social e multifacetado (UFMA, 2023c).

Conforme consta no Relatório de Gestão da UFMA (2023c), no ano de 2022, em um processo de articulação entre a DACES e a Divisão de Ingresso na Graduação (DIAGRAD), foi instituída uma comissão com o objetivo de estudar a viabilidade de implementação da avaliação biopsicossocial para o ingresso na universidade. Embora tenham sido realizadas reuniões iniciais, a comissão não deu continuidade às suas atividades.

Retomando a discussão sobre os critérios de participação no Programa Incluir, observa-se que os discentes participantes dos grupos focais mencionaram de forma recorrente a exigência de laudo para o acesso aos serviços e ações do Programa. Entre as falas destacam-se: “precisei do meu laudo”³⁹, “só das minhas informações da minha neurodivergência”⁴⁰, “que eu lembre, tinha que ter laudo médico”⁴¹ e “laudo médico”⁴². As respostas indicam a centralidade do laudo como documento considerado necessário para o reconhecimento institucional das demandas dos discentes, tanto no ingresso na universidade quanto no acesso ao Programa Incluir.

³⁹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 4 na cidade de São Luís.

⁴⁰ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 2 na cidade de São Luís.

⁴¹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 5 na cidade de São Luís.

⁴² Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 6 na cidade de São Luís.

Os documentos analisados indicam que os beneficiários do Programa Incluir acabam sendo solicitados a apresentar laudos tanto à DIAGRAD quanto à DACES. Considera-se que essa duplicidade de exigência documental poderia ser evitada mediante maior articulação entre os setores. Uma possibilidade seria o compartilhamento, pela DIAGRAD, de informações mais detalhadas sobre a situação funcional dos discentes com a equipe implementadora do Programa, para além das fichas de aprovação nas perícias. Alternativamente, o processo de matrícula poderia ocorrer de forma integrada com a DACES, em atendimento presencial conjunto, experiência que, conforme será discutido posteriormente, já foi realizada em momentos anteriores.

Os beneficiários que não ingressaram por cota específica da deficiência ou não foram contatados diretamente pela DACES relataram que tiveram conhecimento sobre o setor por meio de diferentes canais, como professores, colegas, familiares, Diretório Acadêmico (DA) do curso, entre outros.

Questionado sobre como teve acesso ao setor de acessibilidade, o Beneficiário 5 relatou:

Eu já sabia que tinha, porque toda universidade tem acessibilidade. Aí eu vi na internet, fiquei procurando, aí uma colega minha chamada, não lembro o nome dela... Stella, ela foi quem me indicou o núcleo de acessibilidade, eu fui e mandei um e-mail, fiquei me comunicando e aí começos os atendimentos⁴³.

Outro beneficiário relatou ter recebido orientações iniciais por meio do DA do curso, o que reforça a relevância de que o Programa Incluir seja amplamente conhecido no âmbito de toda a UFMA, conforme também indicado pelo Implementador A. O Beneficiário 6 afirmou: “No primeiro dia que eu vim, eu não vim aqui né? Quem veio foi minha mãe. Aí teve a acolhida lá do curso que eu faço e o pessoal do DA [Diretório Acadêmico] informou para minha mãe, aí minha mãe veio aqui”⁴⁴.

O Beneficiário 3 também relata uma experiência que evidencia a importância de que o Programa Incluir seja amplamente conhecido pela comunidade acadêmica, bem como a autonomia necessária para que o discente com deficiência possa buscar apoio no setor de acessibilidade e acessar informações sobre seus direitos, limites e possibilidades no âmbito da UFMA. Segundo o participante: “No dia que eu vim fazer minha matrícula, eu vim direto pra cá pra conhecer o menino, o Thiago, a Sandra e o Valdimar, que ele estava me ajudando a

⁴³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁴⁴ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

encontrar um lugar para eu me matricular, e aí antes de eu me matricular eu já vim aqui logo conhecer a DACES”⁴⁵.

O Beneficiário 4, já como resultado do trabalho colaborativo entre as Subseções e os professores dos cursos de graduação, revelou que o seu encaminhamento foi feito por uma professora, pois o seu diagnóstico de TEA havia sido dado após o ingresso na universidade. “Eu, foi a professora, não, do meu curso diretamente, mas de outro curso, me falou sobre a acessibilidade e aí eu vim aqui”⁴⁶.

O Beneficiário 1 revelou que um outro órgão administrativo da UFMA havia informado a ele sobre o setor de acessibilidade, o discente também não tinha ingressado por cota específica. “No meu caso foi a antiga ex-diretora da PROAES, que ela me indicou a DACES, o antigo NUACES que agora é a DACES, por meio da antiga diretora de lá, a Piedade, então conheci a DACES”⁴⁷.

Os depoimentos reforçam a importância de que o Programa Incluir seja amplamente conhecido no âmbito institucional, uma vez que um processo de divulgação eficaz possibilita o encaminhamento dos beneficiários ao setor de acessibilidade e o atendimento de suas necessidades, contribuindo para a permanência e a conclusão dos cursos na UFMA. Esses relatos evidenciam que, embora haja avanços nas ações de divulgação promovidas pela DACES, ainda são necessárias melhorias, sobretudo considerando que os encaminhamentos realizados por essas vias ainda representam uma parcela reduzida dos atendimentos. Observa-se, nesse sentido, um investimento crescente da DACES na divulgação de suas ações, em consonância com as diretrizes estabelecidas no PDI 2022–2026.

Antes de analisar o primeiro contato da DACES com os discentes beneficiários do Programa Incluir, bem como as estratégias de informação utilizadas para alcançar esse público específico, é necessário compreender como ocorre o processo de matrícula desses estudantes. Isso porque tal etapa influencia diretamente não apenas a circulação de informações sobre os serviços de apoio em acessibilidade, mas também pode configurar barreiras institucionais anteriores ao primeiro contato com a DACES, impactando, inclusive, o acesso à educação como direito.

⁴⁵ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.

⁴⁶ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁴⁷ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Atualmente a UFMA possui nove tipos de cotas⁴⁸, sendo 50% destinado para a ampla concorrência e os outros 50% para escola pública. As cotas estão distribuídas da seguinte forma: 1) Ampla Concorrência; 2) Integralmente em escola pública, independentemente de renda; 3) Integralmente em escola pública, que sejam pessoas com deficiência; 4) Integralmente em escola pública, que se autodeclaram quilombolas; 5) Integralmente em escola pública, que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas; 6) Com renda familiar bruta igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita; 7) Com renda familiar bruta igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita, que sejam pessoas com deficiência; 8) Com renda familiar bruta igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita, que se autodeclaram quilombolas; 9) Com renda familiar bruta igual ou inferior a 1 (um) salário-mínimo per capita; que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas.

Observa-se que existem dois tipos de cotas reservadas para pessoas com deficiência, assim como para quilombolas, pretos, pardos e indígenas. Os participantes da pesquisa relataram como crítica recorrente o fato de as cotas destinadas às pessoas com deficiência estarem condicionadas ao ingresso de estudantes oriundos da escola pública. Argumenta-se que as dificuldades relacionadas à deficiência não se alteram em função da origem escolar, sendo a condição de deficiência, por si só, suficiente para justificar o acesso às políticas de ações afirmativas. Entretanto, o sistema nacional de cotas, apesar das manifestações contrárias, mantém o critério cumulativo de deficiência e origem na escola pública.

Outro aspecto relevante, com impacto direto na participação dos beneficiários do Programa Incluir, refere-se ao processo de inscrição no processo seletivo para ingresso na universidade, que ocorre exclusivamente pela internet. Essa modalidade pode representar barreiras para algumas pessoas com deficiência, especialmente aquelas com cegueira ou baixa visão, uma vez que, conforme já destacado, os sistemas e plataformas digitais da UFMA não incorporam integralmente os recursos necessários de acessibilidade.

Há relatos de candidatos cegos que indicam que, mesmo antes do ingresso na UFMA, buscam apoio da DACES para a análise e o envio da documentação necessária ao processo seletivo. Outra dificuldade mencionada refere-se ao acompanhamento das informações por e-mail, especialmente por pessoas com cegueira, que relatam a necessidade de mediação de terceiros para verificar pendências no envio de documentos, comunicados da coordenação do certame e atualizações de cronograma. Em alguns casos, esses participantes

⁴⁸ Cumpre informar que a cota específica da UFMA vigente no período de 2007 a 2016 não fazia essa diferenciação, precisava apenas ser uma pessoa com deficiência.

mencionam recorrer ao compartilhamento de senhas com terceiros ou com membros da equipe para viabilizar esse acompanhamento.

Esse é o procedimento para a realização da pré-matrícula, a qual é subdividida em duas fases: a primeira (envio, recebimento e análise documental) e a segunda fase ou fase recursal (reenvio, recebimento e reanálise documental e/ou avaliação presencial em sede recursal).

Essa situação é relativamente atenuada pelo fato de a UFMA disponibilizar acesso gratuito à internet para inscrição de candidatos e demais procedimentos relativos ao Sisu nos dias e horários de funcionamento regular da instituição. O candidato pode deslocar-se ao campus ou contatar a DIAGRAD/PROEN.

Desse modo, não tem sido incomum, os implementadores do Programa Incluir serem procurados por candidatos cegos para auxiliá-los em situações como a realização de inscrição, digitalização e análise de documentos, mediação para a possível reconsideração do prazo em função das condições de acessibilidade do sistema e não envio de documentações obrigatórias em tempo hábil, por não terem encontrado o e-mail para envio de recursos, entre outras dificuldades.

Essas situações revelam que os critérios de ingresso na UFMA e, por conseguinte, no Programa Incluir, nem sempre consideram de forma adequada as condições de acessibilidade necessárias a alguns potenciais beneficiários. Observa-se que, enquanto determinados discentes não relatam dificuldades no acesso e no manuseio dos sistemas, outros necessitam de suporte que nem sempre é disponibilizado no tempo exigido pelo certame. Nesse sentido, os critérios de seleção podem não contemplar de maneira uniforme as diferentes especificidades das deficiências.

Após a pré-matrícula, a UFMA por meio da DIAGRAD, se responsabiliza pela realização da matrícula institucional, que consiste no registro acadêmico, ativação da matrícula e inscrição nos componentes curriculares no SIGAA.

De acordo com a documentação analisada, a avaliação dos candidatos com deficiência é realizada por uma Comissão de Avaliação Médica da própria UFMA a partir do envio da documentação médica apresentada pelos candidatos, que pode conter: exames, atestado/laudo médico ou relatório multiprofissional emitido por profissional especialista habilitado. Essa documentação deve ter sido emitida há no máximo 24 meses a partir da publicação do edital de seleção unificada, com exceção de casos de TEA e/ou outra deficiência de caráter irreversível que gere impedimento permanente.

Para o processo de seleção são consideradas pessoas com deficiência aquelas que se encaixem no artigo 2º da Lei nº 13.146/2015 nas categorias discriminadas no artigo 4º do Decreto nº 3.298/1999, no parágrafo 1º do artigo 1º da Lei nº 12.764/2012 (TEA), no artigo 1º da Lei nº 14.126/2021, observados os dispositivos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Decreto nº 6.949/2009 e demais normativas pertinentes em vigência, em âmbito federal.

A avaliação ocorre a partir da análise da documentação enviada pelo candidato com deficiência, por meio eletrônico. Entretanto, quando identificada a necessidade, pode ser realizada avaliação presencial, a critério da Comissão de Avaliação Médica.

O edital estabelece, ainda, que o envio de exames que fundamentam o atestado ou laudo médico caracterizador da deficiência é obrigatório, devendo a documentação descrever as interferências funcionais decorrentes da condição apresentada.

No caso de pessoas com TEA, devem ser anexados, para melhor caracterização da deficiência, avaliações e exames neuropsicológicos, laudos psicológicos, relatórios psicopedagógicos e relatórios emitidos por equipe multiprofissional do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS).

Toda a documentação apresentada tem como finalidade subsidiar a pré-matrícula do candidato com deficiência na UFMA. O parecer emitido pela Comissão de Avaliação Médica quanto ao reconhecimento ou não da deficiência possui caráter decisório e definitivo no âmbito institucional. As dúvidas relacionadas aos candidatos com deficiência devem ser dirimidas por meio de comunicação eletrônica, especialmente por e-mail.

No que tange à documentação para a pré-matrícula, o edital informa que deverá ser enviada integralmente em formato *Portable Document Format* (PDF), devendo possuir boa qualidade a fim de permitir a leitura e identificação de todos os elementos que a constituem, sem cortes, falhas, rasuras ou edições. Um candidato com cegueira ou baixa visão vai sempre precisar do apoio de terceiros para esse envio.

Considera-se importante detalhar o processo de ingresso dos estudantes com deficiência na UFMA, uma vez que essa dinâmica impacta diretamente a implementação do Programa Incluir, especialmente no que se refere à seleção dos beneficiários. Conforme discutido anteriormente, o acesso ao Programa está condicionado ao enquadramento do discente na condição de pessoa com deficiência. No entanto, esse enquadramento nem sempre alcança de forma plena o público-alvo, tendo em vista que os meios disponibilizados pela instituição ainda apresentam barreiras digitais e, em alguns casos, dependem do suporte de terceiros para sua efetivação.

Ademais, uma perícia médica que ocorre a distância e não contempla condicionantes ambientais, sociais e psicológicos que atuam diretamente na avaliação da deficiência, mostra que o modelo médico ainda predomina em muitas dimensões da educação superior.

Outra fragilidade identificada refere-se ao fato de que, uma vez aprovado na perícia e efetivada a matrícula, o discente com deficiência não é informado pela DIAGRAD sobre os serviços ofertados pela DACES, tampouco sobre a existência do Programa Incluir. Na prática, a DIAGRAD encaminha à DACES, por e-mail, a relação dos estudantes matriculados com deficiência, acompanhada de laudos médicos. A partir desse momento, os implementadores do Programa passam a ter acesso às informações dos ingressantes, como dados de identificação, curso de matrícula, contatos e informações familiares. Entretanto, não há detalhamento sobre as funcionalidades ou condições específicas dos estudantes cadastrados, o que indica uma predominância de uma abordagem centrada em aspectos biomédicos no fluxo de informação institucional.

Consta que, ao receber a relação de discentes com deficiência, os implementadores da DACES, especialmente a SGM, realizam o contato por e-mail, ligação telefônica ou mensagem via aplicativo WhatsApp, com o objetivo de agendar atendimento presencial. No entanto, esse contato nem sempre se concretiza, em razão de inconsistências nos dados cadastrais ou da ausência de informações suficientes que viabilizem a comunicação.

Outro aspecto que interfere nesse processo diz respeito ao fato de que alguns discentes com deficiência não demandam, naquele momento, atendimento educacional específico, o que pode resultar em menor resposta às tentativas de aproximação realizadas pela equipe da DACES.

Diante disso, nem todos os discentes com deficiência ingressantes por meio das cotas são acolhidos pela DACES. Essa situação evidencia um aspecto particularmente sensível no âmbito da implementação do Programa Incluir, com possíveis impactos em sua eficácia, especialmente nos casos em que o discente apresenta necessidades educacionais específicas que demandam suporte especializado para sua permanência na universidade. Em 2025, por exemplo, nem todos os discentes ingressantes foram acolhidos pela DACES.

Desse modo, compreende-se que o fato de o discente com deficiência não ser de imediato identificado ou não ser atendido pelo Programa Incluir, por meio da DACES, pode impactar sua permanência, participação e aprendizagem na universidade. Isso ocorre porque a coordenação do curso e os docentes não são informados previamente sobre sua matrícula, o que dificulta o planejamento das aulas a partir dos princípios da acessibilidade. Além disso, o

discente pode não ser devidamente informado sobre o conjunto de recursos e serviços disponíveis, o que compromete seu acesso às ações de apoio institucional.

Essas fragilidades tendem a se refletir no cotidiano acadêmico, podendo gerar situações de constrangimento e insatisfação entre os discentes, bem como insegurança entre os docentes, que frequentemente relatam não terem sido informados previamente sobre a presença do estudante em sala de aula.

Por outro lado, observa-se que o discente acolhido pelos implementadores do Programa Incluir pode relatar suas necessidades educacionais, sociais, econômicas e de saúde, bem como solicitar adaptações e atendimentos específicos. Esse processo de acolhimento, no caso dos discentes ingressantes com deficiência, é realizado, em geral, pela SGM, após a conclusão do processo de matrícula.

Esse acolhimento consiste em uma entrevista realizada por profissional habilitado, voltada à identificação das demandas de acessibilidade e inclusão educacional das pessoas com deficiência. Nesse diálogo inicial, são abordadas informações como identificação pessoal, curso de matrícula, tipo de deficiência, relação do estudante com sua condição ou, nos casos de diagnóstico recente de TEA e de altas habilidades/superdotação, aspectos relacionados ao processo de reconhecimento da deficiência.

Também são levantadas informações sobre suporte familiar, percurso acadêmico na educação básica — com ênfase em experiências de aprendizagem e principais dificuldades de adaptação —, recebimento de atendimento educacional especializado, uso de tecnologias assistivas e habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação. Além disso, considera-se o uso de medicação e seus possíveis impactos na rotina acadêmica, o acompanhamento em saúde com especialistas, suporte psicoterapêutico, inserção no trabalho ou acesso a benefícios socioassistenciais, como o BPC e o Programa Bolsa Família (PBF), bem como as condições de transporte para deslocamento até a universidade, entre outros aspectos relevantes para a permanência do discente público-alvo da educação especial na UFMA.

Essas informações são fundamentais para a elaboração de um plano de atendimento individualizado do discente, bem como para o encaminhamento a auxílios, benefícios ou programas internos e externos à universidade. Também subsidiam a articulação com outras instituições responsáveis pela execução de políticas sociais, além de orientar o diálogo com técnicos e docentes que possam atuar no acompanhamento do estudante no âmbito da UFMA.

Elabora-se, ainda, um relatório socioeducacional em acessibilidade, o qual é em seguida registrado no SIGAA do discente e encaminhado às coordenações dos cursos de graduação ou pós-graduação presencial. Esse documento tem como finalidade subsidiar a

prática docente e orientar as coordenações quanto às especificidades dos estudantes com deficiência ingressantes.

O relatório também apresenta informações sobre os serviços disponíveis na DACES e inclui recomendações didático-pedagógicas aos docentes. Ao final de sua elaboração, os implementadores do Programa solicitam, ainda, espaço para a realização de reuniões com os cursos.

Essas reuniões ocorrem tanto no momento do ingresso quanto ao longo do processo de acompanhamento dos discentes durante sua trajetória acadêmica. Tais atividades, a depender do tipo de deficiência do estudante, podem ocorrer em parceria com as Subseções de Braille e Libras, considerando a perspectiva de atendimento integral e interdisciplinar aos acadêmicos surdos, cegos ou com baixa visão.

Como já indicado nesta tese, existe consenso entre os implementadores do Programa Incluir, da necessidade de uma maior divulgação do Programa e da DACES para os discentes ingressantes, e que isto pode ser conduzido pela DIAGRAD ou pela própria DACES (ou ambas) ainda no processo de realização da matrícula, inclusive, exigindo o comparecimento obrigatório do discente com deficiência, pois mesmo que ele não venha a necessitar dos serviços oferecidos, será informado sobre os seus direitos como acadêmico com deficiência e pode contribuir como multiplicador de informações sobre o Programa ou pode auxiliar outras pessoas na busca por apoio em acessibilidade na UFMA.

Os respondentes da pesquisa informaram que, no período anterior à pandemia da Covid-19, as matrículas eram realizadas presencialmente, ocasião em que a DACES integrava a comissão responsável pelo recebimento dos discentes com deficiência, contribuindo para o acolhimento dos ingressantes. Nesse momento, os estudantes eram entrevistados pelos implementadores, recebiam material informativo e eram desenvolvidas as etapas já descritas anteriormente, envolvendo levantamento de demandas, elaboração de relatório e encaminhamento às coordenações dos cursos. Segundo os relatos, havia ainda a possibilidade de que o envio do relatório ocorresse antes do início do período letivo.

No entanto, com a implantação do sistema de matrículas online, o contato inicial passou a ocorrer por e-mail ou telefone. Nesse contexto, observa-se que muitos cursos passam a ter conhecimento do ingresso de estudantes com deficiência apenas após o início do período letivo, o que pode gerar prejuízos acadêmicos aos discentes público da educação especial e impactar a efetividade do Programa Incluir.

Considera-se que, no que se refere aos beneficiários, o sistema de seleção ainda demanda aprimoramentos, uma vez que, no momento inicial de ingresso, não há garantia de

acesso imediato às informações sobre o Programa Incluir. Em muitos casos, o discente só é contatado após o início das aulas, o que pode dificultar o processo de adaptação, especialmente para aqueles que demandam suporte educacional específico.

Entre esses estudantes, incluem-se pessoas cegas ou com baixa visão, usuários de cadeira de rodas — que necessitam, preferencialmente, de salas localizadas no térreo —, pessoas surdas que dependem de tradutores e intérpretes de Libras, entre outras especificidades. Assim, a ausência de conhecimento prévio sobre o Programa e seus serviços de apoio pode resultar em barreiras adicionais à permanência desses discentes na universidade.

Além da questão relativa à divulgação do Programa, observou-se também que a avaliação da deficiência permanece ancorada em preceitos do modelo médico, o que se distancia da compreensão da deficiência como fenômeno multifacetado. Nesse sentido, considera-se necessário reconhecer a construção histórica da deficiência como categoria de direitos humanos, o que reforça a importância da implementação da avaliação biopsicossocial, conforme dispõem os principais marcos legais da área na atualidade.

Ademais, a pesquisa evidenciou que faz-se necessária a adequação dos processos seletivos aos objetivos do Programa Incluir, uma vez que se constatou que uma avaliação exclusivamente remota, associada a instrumentos que não garantem autonomia de uso por alguns grupos, como pessoas cegas e com baixa visão, pode comprometer a democratização do acesso às ações do Programa.

Observa-se a necessidade de maior alinhamento entre a gestão do Programa Incluir e o setor de matrícula (DIAGRAD). Não é possível compreender o sistema de seleção, o acolhimento e o acompanhamento dos discentes beneficiários de forma dissociada da atuação conjunta entre esses setores. Contudo, percebe-se que eles ainda operam de maneira relativamente independente, com momentos pontuais de interlocução que nem sempre são suficientes para evitar inconsistências no fluxo institucional.

Essa desarticulação pode resultar, por exemplo, na necessidade de que o discente com deficiência entregue a mesma documentação em mais de uma instância, ou ainda na ausência de comunicação em tempo hábil para que coordenações de curso e docentes possam se preparar adequadamente para o ingresso desses estudantes.

No que se refere aos implementadores do Programa Incluir, a pesquisa evidenciou que o sistema de seleção impõe uma análise inicial relativamente simples, uma vez que o ingresso desses profissionais ocorria, em sua maioria, por meio de concurso público voltado para especialistas na área.

Nos anos de 2009 e 2013, a UFMA realizou dois concursos públicos, conforme os editais GR 1/2009 e PRH nº 1/2013, destinados aos cargos de Transcritores do Sistema Braille e Tradutores Intérpretes de Libras, respectivamente, ou seja, para as áreas de deficiência visual e surdez, conforme já mencionado no capítulo anterior. Os profissionais precisavam comprovar experiência na área e tinham como responsabilidade atender os beneficiários com deficiência da época.

Sendo assim, até 2013 essa era a equipe responsável pela execução do Programa, porém diante da ampliação do número de discentes com deficiência e da complexidade das demandas apresentadas, outros profissionais passaram a compor o quadro de implementadores, que se inicia com o serviço social, posteriormente psicologia, técnicos em assuntos educacionais e pedagogia.

No entanto, para o ingresso desses novos profissionais no Programa não foi exigida formação específica na área. Ainda assim, os próprios implementadores identificaram que, sem qualificação adequada, seria difícil desenvolver ações consistentes e responder às demandas específicas relacionadas à acessibilidade e inclusão na UFMA.

Diante disso, muitos desses profissionais buscaram especialização na área, com vistas a aprimorar sua atuação no atendimento aos discentes e às demais demandas institucionais. Como resultado, observa-se atualmente a presença de especialistas, mestres e doutores entre os implementadores, cujas pesquisas têm como foco temático as deficiências, a acessibilidade e a educação.

Essa busca pelo conhecimento e maior qualificação da equipe ficou bastante ilustrada na afirmação do Implementador B:

As qualificações hoje do próprio setor. Hoje muitos já são pesquisadores, muitos já estão sendo doutorandos ou já estão doutores. Então, muitos já estão investindo na questão profissional [...] isso ajuda mais, porque é conhecimento e você consegue caminhar melhor quando você tem mais conhecimento sobre determinado assunto, então eu penso que o conhecimento aí é o foco principal também⁴⁹.

Ressalta-se, no entanto, que a segurança decorrente de vínculos trabalhistas estáveis na implementação do Programa foi alterada a partir de meados de 2023, quando passaram a ocorrer as primeiras contratações por meio de terceirização. Desde então, o Programa Incluir passou a contar também com profissionais vinculados a contratos temporários.

Essa mudança pode ser compreendida à luz de processos mais amplos relacionados às transformações no mundo do trabalho, que impactam diretamente a organização das políticas públicas. Em contextos de instabilidade econômica, intensificam-se estratégias de

⁴⁹ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

reconfiguração das formas de contratação e gestão do trabalho, o que frequentemente se associa à redução de investimentos em áreas sociais, como a educação e outras políticas públicas (Antunes, 2022; Behring, 2008).

Nesse cenário, a flexibilização dos vínculos laborais, especialmente por meio da ampliação da terceirização, configura-se como uma alternativa funcional ao capital, ainda que profundamente prejudicial à classe trabalhadora. Esse movimento insere-se no processo de contrarreforma do Estado, marcado pela redefinição de seu papel na garantia de direitos sociais, pela racionalização dos gastos públicos e pela incorporação de modelos gerenciais orientados pela lógica do mercado (Antunes, 2022; Behring, 2008).

No âmbito da educação superior, essa dinâmica se materializa na dificuldade de manutenção de quadros permanentes, fragilizando programas estruturantes como o Incluir, comprometendo a continuidade das ações e limitando a oferta de atendimento qualificado aos estudantes com deficiência.

Quanto a esse aspecto e alinhado à exigência de qualificação o Implementador B discorreu que:

[...] eu acredito que há critérios de qualificação basicamente né? E isso quando a gente fala em concurso público lá no início, no nascedouro e posteriormente, que agora estamos numa nova dinâmica de contratação extremamente frágil da qual eu critico, mas que também há critérios e eu alerto uma coisa eu acredito que quando você não pensa na formação Inicial, na formação continuada desse profissional na qualidade da oferta do seu serviço a gente perde muito né? E aí pode dizer: está querendo dizer que os contratados não têm essa qualidade? Não, eu estou querendo dizer que quando a gente coloca um profissional e esse profissional de repente é de muita excelência, mas ano que vem, ele pode não ter renovado o seu contrato isso fragiliza a oferta de um serviço que a gente quer que seja contínuo né? da mesma forma e eu acredito que no momento da contratação esse profissional também ele deve pensar na qualidade da sua formação⁵⁰.

A fala do Implementador B suscita um debate relevante no contexto da precarização do trabalho e seus possíveis impactos na continuidade das ações de acessibilidade, tendência já identificada no âmbito das universidades e discutida por Saraiva (2015) em estudos sobre núcleos de acessibilidade na região Nordeste.

Nesse cenário, tais formas de contratação podem implicar maior rotatividade de profissionais e descontinuidade das ações, o que tende a afetar a qualidade dos serviços prestados e gerar dificuldades na continuidade do atendimento aos beneficiários do Programa Incluir na UFMA. Atualmente, observa-se que 45,2% do quadro de profissionais da DACES é composto por trabalhadores com vínculos temporários.

⁵⁰ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Esses aspectos geram instabilidade, dificultam a elaboração de planejamentos a médio e longo prazo e condicionam o número de profissionais do Programa aos interesses da gestão superior da universidade, o que compromete a eficácia do Programa Incluir, considerando que o seu funcionamento exitoso depende da adequação do público interno e externo.

Em síntese, reitera-se que as dificuldades relatadas pelos beneficiários quanto ao atendimento insuficiente de suas demandas socioeducacionais e de acessibilidade, bem como as queixas dos implementadores relacionadas ao acúmulo de tarefas, à sobrecarga de trabalho e à carência de profissionais especializados para o atendimento de determinadas especificidades, podem ser compreendidas à luz de transformações mais amplas nas políticas públicas.

Tais transformações estão relacionadas às estratégias adotadas pelas instituições públicas a partir das recomendações de organismos multilaterais, especialmente aquelas associadas ao Consenso de Washington. Nesse contexto, observa-se a intensificação de processos de precarização do trabalho e das políticas sociais, em consonância com a reestruturação produtiva do capital em sua fase neoliberal, na qual se fortalece a lógica de mercantilização de direitos sociais, incluindo a educação.

5.1.4 Sistemas de Capacitação

Ancorada nos pressupostos defendidos por Draibe (2001), argumenta-se que a capacitação dos agentes implementadores incide diretamente sobre a qualidade do desenvolvimento das ações e sobre os resultados alcançados por programas sociais. A ausência de processos formativos adequados pode, por sua vez, comprometer o alcance dos objetivos previstos, produzindo efeitos aquém do esperado. Nesse sentido, a autora destaca a importância de se analisar a capacidade técnica desses agentes no desempenho de suas funções, considerando sua adequação e suficiência para o cumprimento das atribuições institucionais.

De acordo com os depoimentos obtidos, no geral, os implementadores, buscando oferecer um melhor atendimento aos beneficiários do Programa, financiam seu processo de formação. Como bem ilustrado pelo Implementador B todos os profissionais possuem qualificação a nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado, além de capacitação na área, tais como curso de libras básico, orientação e mobilidade, sistema braille, educação especial, TEA, altas habilidades e/ou superdotação, tecnologia assistiva, dentre outros.

No que se refere ao Programa Incluir na UFMA, convém ressaltar que não há um sistema regular de formação interna. Os implementadores, em geral, participam de capacitações oferecidas por outras instituições ou por setores da própria UFMA, como a PROGEP, mediante autorização da gestão interna da DACES. Além disso, são realizadas, no âmbito interno, ações formativas de caráter pontual, como capacitações e treinamentos específicos.

Nesse sentido, o Implementador C diz que considera a promoção de capacitações periódicas uma necessidade para as equipes, sobretudo aquelas que atendem mais de um perfil de estudantes com deficiência, isto é, não ficam condicionados apenas a um tipo de deficiência, como é o caso dos Tradutores Intérpretes de Libras e os Transcritores do Sistema Braille.

Somos uma equipe e cada um tem o seu modo de trabalho, até porque são vários profissionais, com várias áreas, só que a gente atende a públicos específicos diversos, a gente atende alunos com deficiência, então eu acredito que precisaria de mais capacitações, mais treinamentos, porque não pensar em cursos específicos para a área? eu acredito que precisaria, sim de mais capacitações são pessoas qualificadas que tem excelentes trabalhos só que precisaria, sim, ter esses momentos de capacitação com mais frequência⁵¹.

Há um histórico de propostas formativas desenvolvidas no âmbito da DACES, embora de forma pontual. Entre os anos de 2021 e 2023, por exemplo, foi implementado o projeto denominado *Ciclo de Debates Inclusivos*, coordenado pelo Serviço Social da DACES, cujo objetivo era contribuir para o fortalecimento das políticas e práticas de acessibilidade e inclusão na UFMA, especialmente no contexto do ensino remoto. A proposta buscava promover espaços de reflexão e discussão sobre acessibilidade, com vistas ao aprimoramento das ações institucionais. A perspectiva era:

[...] apoiar professores, servidores e estudantes no que se refere ao atendimento acessível e inclusivo, fomentando práticas que se fundamentam nos direitos humanos, incentivando o respeito à diversidade, à discussão das diferenças e a participação de todas as pessoas na educação (UFMA, 2023c, p. 160).

Nesse sentido, diferentes técnicos, docentes e especialistas da área abordaram temáticas relevantes sobre acessibilidade, voltadas ao exercício profissional e ao fortalecimento das práticas institucionais. De acordo com o Relatório de Gestão da UFMA, em 2021 foram realizados seis ciclos, com um total de 1.039 inscritos, todos na modalidade remota em razão do contexto da pandemia. Em 2022 ocorreram dois ciclos, com 294 inscritos, e em 2023 foram realizados mais dois ciclos, com 538 participantes (UFMA, 2022e, 2023c, 2024c).

Em 2025, as ações formativas desenvolvidas pelos implementadores para o público interno ainda apresentam caráter pontual, a exemplo do IV e V Seminário de Formação Técnica dos Tradutores e Intérpretes de Libras, realizados pela Subseção de Libras no referido ano.

⁵¹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador C na cidade de São Luís.

Para o público interno e externo, sob a coordenação geral da SGM em 2025, ocorreram os Seminários Diálogos sobre Autismo na Vida Adulta: implicações no contexto universitário e o Seminário Do Papel À Prática: o que a LBI nos ensina em dez anos? Além da Roda de Conversa: Diálogos sobre saúde mental, deficiência e desenvolvimento de autocuidado.

Considerando a perspectiva de universalização do Programa Incluir por meio dos núcleos de acessibilidade na UFMA, os implementadores têm realizado ações formativas voltadas aos técnicos dos campi do interior e aos profissionais contratados. De acordo com o Relatório de Gestão de 2025, são desenvolvidas, nesse contexto, as seguintes temáticas formativas:

- Capacitação sobre *O papel do Cuidador no contexto da educação superior* – realizada pela SGM aos cuidadores terceirizados para atuar nos campi de Imperatriz, Codó e no COLUN;
- Capacitação sobre *Produção do Plano Educacional Individualizado e os discentes com Transtorno do Espectro Autista* – realizada pela SGM aos Técnicos da assistência estudantil do campus Imperatriz e os professores do curso de medicina;
- Participação no Workshop sobre *Assistência Estudantil e Acessibilidade: práticas e perspectivas no âmbito da UFMA* – realizado por todas as Subseções da DACES aos implementadores do Programa Incluir e aos técnicos da assistência estudantil dos campi;
- Realização de Roda de Conversa sobre *O Trabalho Multidisciplinar no atendimento a discentes com deficiência na educação superior* – realizado pela SGM ao Curso de Letras da UFMA;
- Roda de conversa sobre a *Relação família, pessoas com deficiência e universidade* – Realizada pela SGM ao CCH da UFMA
- Orientações sobre atendimento didático-pedagógico e socioeducacional a discentes com deficiência e TEA - Realizada pela SGM a oito cursos de graduação da UFMA e a cinco campi do continente.

Observa-se que as capacitações têm sido realizadas pelos próprios implementadores, com base em seus conhecimentos, experiência e habilitação na área, ou por

profissionais externos à UFMA que aceitam os convites para a realização dessas ações formativas, a exemplo dos dois seminários promovidos pela SGM.

Considera-se que esse trabalho é importante por responder às demandas formativas dos profissionais, sobretudo dos recém-contratados, que necessitam de maior capacitação técnica para atuar nas especificidades do Programa Incluir. Além disso, também contribui para atender às necessidades formativas dos beneficiários, professores e da comunidade acadêmica em geral. Contudo, entende-se que tais ações ainda não são suficientes diante da complexidade das demandas existentes.

No entanto, entende-se que se faz necessária a implantação de um sistema regular interno de capacitação, que não seja de responsabilidade exclusiva dos implementadores, uma vez que esses profissionais também necessitam de atualização contínua, ampliação de perspectivas e incorporação de diferentes estratégias interventivas, de modo a expandir seu escopo de atuação.

Evidencia-se que a capacitação ainda se constitui um dos principais desafios para os implementadores do Programa Incluir, o que, na prática, impacta diretamente o aprimoramento das políticas e práticas de acessibilidade no âmbito da UFMA.

5.1.5 Sistemas Internos de Monitoramento e Avaliação

Referente a essa dimensão, Draibe (2001) pontua que ela comumente não ocorre de modo explícito e que há maior probabilidade de a implementação do Programa ser monitorada ou supervisionada nos seus estágios iniciais. Já as avaliações internas, a autora argumenta que estas tendem a ser mais raras e, no geral, limitando-se a examinar registros administrativos e coletar opiniões dos implementadores.

A realidade de implementação do Programa Incluir na UFMA corrobora, em certa medida, as percepções apresentadas pela autora acima citada, uma vez que os implementadores e gestores indicaram que, embora existam momentos de compartilhamento de ideias, ações e resultados, não há uma sistematização dessas práticas. Tal configuração sugere a ausência de uma cultura de avaliação institucionalizada, o que reforça a compreensão de que os processos de monitoramento e avaliação ainda ocorrem de forma pouco estruturada no âmbito do Programa.

Quando questionado sobre a existência de mecanismos de monitoramento e sobre como as equipes delimitam suas ações, acompanham o cumprimento de metas e realizam possíveis correções a partir dos resultados alcançados, o Implementador A afirmou: “eu nunca

tive nenhuma reunião de chefia para falar sobre os resultados alcançados ou que deveriam ser alcançados, nem se eles estão bons ou ruins; não há um feedback real com relação a isso”⁵².

O Implementador B não soube informar com precisão, já o Implementador C registrou que há o monitoramento de ações pontuais, sobretudo de eventos realizados pela SGM no atendimento às demandas dos beneficiários, destacadamente dos que participam do Programa de Tutoria Universitária Inclusiva:

Sim, a gente faz o acompanhamento, a gente faz a monitoria desses eventos, dessas ações, a gente tem o programa de tutoria que a gente faz todas as avaliações com os tutores, a gente tem alguns suportes que a gente usa de ferramentas tecnológicas para avaliar as ações que estão acontecendo com os discentes a gente também faz todo o acompanhamento com esse discente com esse tutor presencialmente ou por e-mail por telefone mas a gente está sempre acompanhando essas ações e também fazendo algumas entrevistas mensais reuniões mensais e treinamentos então a gente faz todo esse acompanhamento aí com esses discentes⁵³.

O Gestor A afirmou que “eu acho que, se acontece, acontece de forma separada, não é de uma forma unificada, no sentido de um programa”⁵⁴. A partir dessa fala, observa-se que não há uma unificação dos processos no âmbito do Programa, uma vez que cada Subseção direciona suas ações de forma relativamente independente, sem uma articulação mais sistemática com os processos globais de gestão.

Essa fragmentação dificulta a construção de uma visão integrada sobre o que está sendo executado, bem como a identificação de possíveis ajustes ou correções necessárias para garantir a consonância entre as atividades desenvolvidas e as metas e objetivos do Programa Incluir.

Nesse aspecto, o Implementador A declarou o:

O que que nós temos? Os nossos mediadores? São os nossos estudantes. Se a gente faz a entrega em tempo hábil, o estudante agradece, ok? E mesmo assim, pode ser que ainda não esteja satisfeito, porque pode ter demorado. Então, esse é o nosso panorama de mediação, o próprio público atendido, mas as chefias, ou os setores, aos quais nós estamos diretamente ligados, nunca houve nenhuma reunião com relação a isso⁵⁵.

A partir desse relato, evidencia-se a percepção de ausência de uma direção mais sistemática por parte da gestão do Programa, especialmente no que se refere à devolutiva e ao acompanhamento institucional das ações desenvolvidas. Por outro lado, a fala também permite identificar a inexistência de um canal formal e estruturado de registro de manifestações dos beneficiários, no qual o público-alvo do Programa Incluir pudesse registrar avaliações, sugestões ou insatisfações de forma sistemática. O que se observa, nesse contexto, são registros

⁵² Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁵³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁵⁴ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁵⁵ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

pontuais e não institucionalizados, realizados em reuniões individuais ou coletivas entre beneficiários e implementadores.

Diante da ausência de institucionalização do monitoramento e da avaliação no âmbito do Programa, os beneficiários recorrem a diferentes canais para o encaminhamento de reclamações, como o e-mail institucional do setor de acessibilidade, o WhatsApp dos implementadores e a Ouvidoria da UFMA. As respostas às demandas apresentadas são, em geral, dadas de forma individualizada, sendo as situações discutidas internamente entre os implementadores para definição da melhor solução possível. No entanto, não se observa a sistematização dessas respostas em ações contínuas, voltadas ao conjunto de beneficiários, o que evidencia a ausência de uma perspectiva coletiva no tratamento das demandas.

Esse cenário evidencia a centralidade de meios de comunicação mais ágeis, especialmente aqueles associados às redes sociais e aplicativos de mensagem, que se destacam pela rapidez na circulação da informação e pela possibilidade de interação direta entre beneficiários, gestores e implementadores.

No entanto, embora esses canais cumpram um papel importante na mediação imediata das demandas, mostram-se insuficientes como instrumentos estruturantes de comunicação para um programa da envergadura do Incluir. A predominância de respostas individualizadas, sem sistematização e sem retroalimentação para o conjunto das ações, limita a construção de estratégias coletivas e a consolidação de uma política institucional de acessibilidade mais consistente. Assim, a dependência desses meios reforça um caráter reativo e fragmentado na gestão das demandas, em detrimento de práticas planejadas, contínuas e abrangentes.

Quando questionado sobre a existência de processos de avaliação, o Gestor A afirmou que não ocorre avaliação do Programa. Já entre os implementadores, observam-se respostas imprecisas e pouco consensuais, o que indica fragilidade na compreensão dessa dimensão. Chama atenção, nesse sentido, o relato do Implementador B:

Eu não sei tá? essa eu não sei. Bom, aí eu vou pelo acho. Eu vou pelo acho, porque assim, o que é que acontece? O programa, ele não está acontecendo em 2025. Então, o que, se até agora está dando certo e nós temos visto acontecer acessibilidade, avaliações foram feitas durante esses anos. Há uma equipe que trabalha especificamente dentro do núcleo de acessibilidade que, penso eu, que está fazendo as avaliações e cogitando se está bem, como eu digo, cabe a essa equipe, e acredito que ela está fazendo, verificar se, por exemplo se a questão financeira está sendo suficiente para trazer acessibilidade. Então acredito que a partir disso vai sendo tomadas novas decisões e ampliando sobre a questão da acessibilidade dentro da Universidade. Então a minha resposta no achismo, é sim, tem uma avaliação e eu acredito nela⁵⁶.

⁵⁶ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.

O depoimento evidencia uma compreensão pouco estruturada sobre os processos avaliativos, marcada por incerteza e pela ausência de informações claras sobre a existência de um sistema formal de avaliação do Programa Incluir, o que reforça os achados anteriores sobre a fragilidade dessa dimensão no âmbito institucional. Tal cenário indica, ainda, que a avaliação, quando mencionada, não se ancora em parâmetros técnicos sistematizados, como eficiência, eficácia e efetividade, nem em uma análise das múltiplas determinações do Programa, o que limita a compreensão das razões de seus êxitos ou fragilidades.

O Gestor B ressaltou a existência de consultas informais à comunidade acadêmica e indicou a perspectiva de implementação de um sistema oficial de pesquisa de satisfação, com fins de acompanhamento e aperfeiçoamento do Programa.

As percepções dos sujeitos da pesquisa reforçam as considerações de Draibe (2001) quanto à escassez de processos avaliativos sistemáticos nas instituições. No caso do Programa Incluir na UFMA, observa-se a predominância de ações pontuais, sem a continuidade necessária para a apreensão dos seus resultados, bem como para a análise do alcance de seus objetivos e metas. Nesse sentido, entende-se que se faz necessária a estruturação de mecanismos institucionais de avaliação mais sistemáticos, capazes de contemplar critérios técnicos e envolver os diferentes sujeitos participantes do Programa.

5.1.6 Sistema Logístico e Operacional

Esse sistema refere-se aos parâmetros de suficiência no que tange a recursos materiais, humanos e financeiros utilizados para a implementação do Programa (Draibe, 2001). De acordo com a citada autora, faz-se necessário analisar se esses insumos possibilitam alcançar os objetivos do Programa Incluir, respeitando a adequação, qualidade e o prazo em que devem atender as necessidades dos beneficiários. Não há como avaliar o êxito ou sucesso de um Programa sem esses parâmetros.

Enquanto os outros sistemas constituem atividades-meio, o sistema logístico e operacional compõe uma atividade-fim, tem relação direta com o modo de implementação do Programa (Draibe, 2001). Para tanto, é preciso resgatar primeiramente o objetivo principal do Programa Incluir, que consiste em promover a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades, capazes de organizar ações institucionais que possibilitem a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica ao eliminar barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e informação (Brasil, 2013).

Os documentos analisados e os depoimentos colhidos indicaram que de modo geral, o Programa Incluir atua no fomento à operacionalização de políticas institucionais e práticas de acessibilidade às pessoas com deficiência nas instituições de educação superior, possibilitando permanência, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, tanto a quantidade quanto a qualidade dos recursos de tecnologia assistiva disponíveis, as condições de infraestrutura, a suficiência do quadro de profissionais e dos recursos financeiros, bem como os prazos e a agilidade no fluxo dos processos, constituem indicadores importantes a serem analisados para a mensuração da eficácia do Programa, por meio da verificação do alcance de seus objetivos.

Cabe ressaltar que, antes de discorrer sobre o acesso à tecnologia assistiva pelos beneficiários do Programa Incluir, considerou-se necessário apresentar uma breve conceituação dessa categoria, destacando sua importância no contexto da educação superior como elemento que possibilita a participação, a aprendizagem e a qualidade de vida dos estudantes.

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República a Tecnologia Assistiva é:

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

Assim, a Tecnologia Assistiva pode ser entendida como um auxílio capaz de promover a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitar a realização de determinadas funções que estão impedidas por circunstâncias de deficiência ou mesmo envelhecimento (Bersch, 2017).

No geral, são ferramentas materiais ou não que tornam as experiências das pessoas com deficiência no cotidiano mais simples ou facilitadas, proporciona maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social, ou como assinala Bersch (2017) a partir dos estudos de Radacagh (1993), tornam a vida das pessoas com deficiência, possível. Portanto, pode colaborar para tornar real e efetiva a experiência acadêmica.

Nessa perspectiva, um notebook com recursos de tecnologia assistiva pode contribuir para transformar a vida de uma pessoa cega na educação, pois permite autonomia e segurança para conduzir seu próprio percurso dentro da universidade. Desse modo, quando se defende tecnologia assistiva, se defende ao mesmo tempo o direito à educação e a democratização no acesso ao conhecimento.

Após esse breve esclarecimento, analisam-se as percepções dos beneficiários sobre o acesso à tecnologia assistiva disponibilizada pelo Programa Incluir. Entre os participantes que já haviam demandado esse tipo de apoio junto à DACES, destaca-se a fala do Beneficiário 3, que afirmou: “Eu nunca fui atendido com as tecnologias assistivas da UFMA”⁵⁷.

Quando questionado se havia solicitado o atendimento, o beneficiário explicou:

Eu pedi, mas só que tinha uma burocracia danada, e disseram que se roubassem, se eu quebrasse, eu teria que pagar, mas como eu ia pagar? Se eu não garanto nem a minha segurança, imagina de um notebook? Eles poderiam ao menos deixar disponível assim em sala. Lá no CCSO a gente tem dois na nossa sala, a professora estava tentando conseguir mais um, mas ela nunca conseguiu [...] só que é muita gente que usa⁵⁸.

Por outro lado, o Beneficiário 1 afirmou: “Eu era assistido pelo notebook, só que não tem mais, né? A questão do notebook, que é a tecnologia assistiva”⁵⁹. Quando questionado sobre as consequências da ausência desse equipamento, relatou sentir-se prejudicado, uma vez que deixa de realizar diversas atividades solicitadas pelos professores.

Já o Beneficiário 7 disse: “em relação aos equipamentos que eu já necessitei aqui da DACES, que eu já utilizei, foi um gravador, o notebook e outros materiais adaptados, eu já usei fonte ampliada e depois foi o material mesmo adaptado para fazer a leitura com leitor de telas”⁶⁰.

As manifestações dos beneficiários indicam limitações dos recursos disponibilizados pelo Programa Incluir no atendimento às demandas dos discentes. Outro aspecto relevante, que também incide sobre a eficácia do Programa, refere-se à ausência ou à inadequação do fornecimento de materiais em tempo oportuno, o que pode resultar em prejuízos significativos ao percurso acadêmico dos estudantes.

Diante desses relatos, se fez necessário levantar o quantitativo de recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pela DACES aos beneficiários, com base nos Relatórios de Gestão da UFMA referentes ao período de 2019 a 2025. Os resultados desse levantamento estão apresentados nas tabelas a seguir.

Tabela 7 – Empréstimo de Tecnologia Assistiva aos Beneficiários do Programa Incluir entre 2019 e 2025

TECNOLOGIA ASSISTIVA	ANO/QUANTIDADE DE BENEFICIÁRIOS						
	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Gravador Digital	05	01	01	O Relatório não fez o	03	02	O Relatório não fez o
Lupa Eletrônica Manual	05	05	05		07	04	

⁵⁷ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.
⁵⁸ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.
⁵⁹ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.
⁶⁰ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Notebook	06	09	16	detalhamento dos recursos	17	12	detalhamento dos recursos
Tablet	-	-	-		06	02	
TOTAL	16	15	22	40	33	20	21

Fonte: Elaboração própria, conforme informações dos Relatórios de Gestão da DACES (UFMA, 2020, 2021, 2022e, 2023c, 2024c, 2025f, 2026b).

Tabela 8 – Recebimento de Equipamentos de Tecnologia Assistiva para Implementação do Programa Incluir

TECNOLOGIA ASSISTIVA	2019	2021	2022	2023
Impressora Braille	02			
Acionador Pressão	05			
Lupas Eletrônicas Manuais	06	08		
Amplificador de Vídeo	01			
Notebook		10		
Punções			10	
Regletes			10	
Guias para assinaturas			05	
Teclado Colmeia			03	
Abafador de Impressora Braille				02
Cadeira de Rodas				02
TOTAL	14	18	28	04

Fonte: Elaboração própria, conforme informações dos Relatórios de Gestão da DACES (UFMA, 2020, 2022e, 2023c, 2024c).

As tabelas acima evidenciam um quantitativo reduzido de equipamentos de tecnologia assistiva disponíveis para empréstimo e utilização pelos beneficiários. Observa-se que, ao longo dos anos, o número desses recursos manteve-se praticamente estável, sem alterações significativas, mesmo considerando a incorporação de novos equipamentos. Entretanto, parte do acervo apresenta tempo de uso elevado, como notebooks adquiridos em 2012 que já não possuem condições adequadas de reutilização. Esse cenário contrasta com o crescimento do número de matrículas de novos discentes a cada semestre, indicando uma desproporção entre a demanda e a disponibilidade de recursos.

Essa situação torna-se particularmente mais delicada diante da existência de lista de espera para o recebimento de notebooks, considerando que o Beneficiário 1, embora já tenha tido acesso ao equipamento, atualmente não o possui, não sendo um caso isolado. Em 2025, por exemplo, registrou-se o ingresso de 82 discentes com deficiência, sendo 31 com deficiência física, 24 com autismo, 18 com deficiência visual, 08 com deficiência auditiva e 01 não identificado. Esses estudantes configuram, em potencial, público demandante de recursos de tecnologia assistiva, a depender das necessidades educacionais específicas e das condições de acessibilidade requeridas para sua permanência acadêmica.

Diante do aumento desproporcional da demanda em relação à quantidade de tecnologia assistiva disponível, os implementadores do Programa Incluir informaram a necessidade de elaboração de um processo de priorização para distribuição dos recursos. Assim,

passou-se a adotar critérios de avaliação socioeconômica, com vistas a priorizar discentes em situação de pobreza extrema. No que se refere à condição de deficiência, estabeleceu-se a seguinte ordem de prioridade: a) pessoas cegas; b) pessoas com baixa visão; c) discentes com deficiência física com comprometimento da coordenação motora fina; d) demais deficiências (UFMA, 2023c).

Observa-se que as dificuldades e a precarização decorrentes das limitações de recursos logísticos e operacionais acabam impondo a necessidade de focalização e seletividade na operacionalização das ações do Programa. Nesse contexto, os agentes implementadores recorrem a tais estratégias para gerir e direcionar recursos escassos a segmentos específicos do público atendido. Esse cenário dialoga com os achados apresentados anteriormente ao longo deste trabalho, evidenciando um contexto institucional em que não há priorização consistente das demandas sociais universais, o que contribui para o fortalecimento de desigualdades e para a restrição do acesso a direitos sociais. Nesse sentido, tais dinâmicas podem tensionar o caráter universal das políticas públicas, aproximando sua execução de práticas seletivas e focalizadas.

Nesse sentido, Silva (2000) relata que no Brasil há uma renúncia do movimento em direção à universalização e ampliação de direitos em face das *reformas* neoliberais, o Estado opta por focalizar suas intervenções na extrema pobreza e abre maior espaço para a filantropia privada ou para a atuação das comunidades solidárias, revelando um papel compensatório e residual das políticas sociais.

A referida autora destaca que o modelo de *reforma* do Estado no Brasil e na América Latina foi sustentada em três princípios, quais sejam focalização, seletividade e descentralização:

A defesa da focalização, como esforço de concentração dos gastos e dos programas sociais nos segmentos mais pobres, apoia-se na argumentação de que o gasto social do Estado, a não ser em insignificantes proporções, não chega aos pobres que deveriam ser a população alvo, sendo necessário concentrar esses gastos nos setores de maior pobreza. A privatização tem sido defendida como forma de aliviar a crise fiscal, e de romper com a forte tradição universalista da gratuidade de certos serviços para segmentos da população que podem arcar com os custos. A descentralização é apresentada como forma de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto social no atendimento das necessidades das populações, pela aproximação dos problemas à sua gestão, com maiores possibilidades da participação local, da complementação de recursos públicos e recursos não governamentais, além de propiciar o desenvolvimento de formas alternativas de produção e operação de serviços sociais, aumentando a possibilidade de parcerias (Silva, 2000, p. 15).

É possível identificar tais princípios no contexto de implementação do Programa Incluir, especialmente no que se refere à forma de gerenciamento dos recursos e ao direcionamento das intervenções junto ao público-alvo. Nesse sentido, no âmbito da UFMA, percebe-se a permanência de uma lógica de gestão das políticas sociais alinhada a orientações

de caráter neoliberal, o que repercute na organização das ações cotidianas do Programa e impõe desafios tanto aos beneficiários quanto aos implementadores. Essa dinâmica pode ser evidenciada na própria operacionalização dos escassos equipamentos de tecnologia assistiva disponíveis, conforme será discutido a seguir.

A DACES faz a concessão de tecnologia assistiva mediante empréstimo temporário, devendo ser renovado a cada período, porém se o discente extraviar, for furtado ou roubado deverá fazer o ressarcimento. Essa cláusula faz com que alguns discentes sintam receio de pedir o empréstimo, mesmo necessitando do suporte. Tal situação vem sendo debatida entre a gestão e os implementadores do Programa há anos e apenas em 2025, como forma de minimizar esse impacto foi criado o edital Proaes nº 15/2025 – Bolsa para concessão de auxílio tecnologia assistiva para discente PCD (em execução nesse momento) que se destina a selecionar:

[...] estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, múltipla) e/ou Transtornos do Espectro Autista regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial no semestre 2025.2, que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não possuam condições de arcar com custeio parcial ou integral de despesas com aquisição de tecnologia assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, de uso individual, que visem acessibilizar seu processo de educação enquanto estudante com deficiência (UFMA, 2025d, p. 1-2).

Observa-se que a política de empréstimo de tecnologia assistiva aos beneficiários do Programa Incluir, até o ano de 2025, apresentava limitações significativas. Nem sempre os equipamentos, como notebooks e lupas eletrônicas manuais, eram devolvidos em condições adequadas de uso, sendo que, em algumas situações, chegavam em estado de conservação comprometido, inviabilizando sua reutilização. Além disso, determinados dispositivos, especialmente notebooks, tornavam-se obsoletos em períodos relativamente curtos, o que contribuía para a redução de sua vida útil. Esse cenário implicava prejuízos institucionais e evidenciava limitações na capacidade de reposição dos equipamentos, a qual, quando ocorria, se dava de forma lenta e não sistemática. A experiência relatada pelo Beneficiário 1 exemplifica essa dinâmica.

Esses empecilhos aprofundaram os diálogos internos entre implementadores e gestão da DACES, levando a discussão para outros setores administrativos da UFMA, com vistas a readequar a proposta de oferta de tecnologia assistiva. No processo, surgiram várias propostas, uma delas indicava a instalação de um laboratório de tecnologia assistiva onde os discentes teriam livre acesso para utilizar os equipamentos durante o horário acadêmico; ou a implantação do sistema de cessão e não mais de empréstimo para os discentes com deficiência.

Após várias discussões a segunda proposta se mostrou a mais viável e financeiramente mais sustentável naquele momento. A proposta é conceder recurso financeiro para que o discente faça a aquisição do equipamento de que necessita, com a ressalva de que este precisa auxiliar na permanência do estudante na universidade. O lançamento de edital se mostrou como o mecanismo mais eficaz para o acesso a tais recursos. O edital esclarece que pode ser adquirido itens tecnologia assistiva por discente no valor de até R\$ 3.000,00 (três mil reais), pago em única parcela. Caso a tecnologia assistiva tenha um valor mais elevado do que o mínimo estabelecido, a parte faltante ficará sob a responsabilidade do próprio discente.

O recurso financeiro para a execução do auxílio tecnologia assistiva é oriundo do Programa Incluir, mas pode vir a ser complementado com recursos próprios da universidade:

O recurso financeiro destinado a este Edital provém do Programa Incluir vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e à Política Nacional de Assistência Estudantil, Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, assim como de outras fontes (Recursos Próprios) direcionado ao desenvolvimento das ações de Assistência Estudantil. (UFMA, 2025d, p. 1-2).

Foi informado que a partir da implantação dessa proposta tanto os beneficiários quanto os implementadores passam a ter mais autonomia para gerenciar o atendimento das necessidades por tecnologia assistiva. Contudo, um aspecto que pode se constituir em um limitador nessa nova configuração, refere-se ao fato de os beneficiários terem um período predeterminado em edital para fazer a inscrição, o que torna inviável a solicitação de suporte em um momento em que o edital não esteja *aberto*. Essa situação pode impactar no cumprimento de prazos do Programa, no atendimento de demandas dos beneficiários em tempo hábil.

Uma solução possível seria tornar o edital de fluxo contínuo, isto é, com inscrições sendo realizadas a qualquer tempo, sem data de encerramento, o que de certa forma contribuiria para sanar queixas como a que foi apresentada pelo Beneficiário 03 que ao ser entrevistado reclamou da *burocracia* para acesso aos equipamentos.

Outro aspecto presente no edital e que merece destaque refere-se ao valor máximo de três mil reais destinado à aquisição de equipamentos. Considerando a diversidade das necessidades assistivas dos discentes e o aumento contínuo dos custos das tecnologias, identifica-se como pertinente a análise da viabilidade de implantação de um laboratório de tecnologia assistiva no âmbito da universidade, especialmente voltado para o compartilhamento de equipamentos de maior valor agregado. Tal iniciativa poderia ampliar o alcance do atendimento aos beneficiários do Programa e, simultaneamente, contribuir para o

desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em articulação com cursos que já atuam na produção e desenvolvimento dessas tecnologias, como o curso de Design.

Os implementadores também realizaram reflexões acerca da suficiência dos recursos de tecnologia assistiva no atendimento aos beneficiários com deficiência. Nesse sentido, o Implementador A afirmou: “Eu não conheço, não sei quanto de recurso está sendo disponibilizado, se é mais ou se é menos, mas o que eu vejo hoje é pouquíssima disponibilidade de recurso de tecnologia assistiva”⁶¹.

O Implementador A prossegue analisando sobre a escassez de recursos tecnológicos, reflete sobre a variedade possível dentro da universidade e reconhece serviços como adaptações de texto como tecnologia assistiva e que são desenvolvidos por uma equipe da DACES.

[...] alguns estudantes, demandam pelo recebimento de tecnologia assistiva como notebook, por exemplo, e a UFMA já não tem essa disponibilidade de tecnologia, mas é preciso dizer que tecnologia não é só notebook, não é só lupa eletrônica, não é apenas isso, a tecnologia também, eu posso colocar como, a bengala, os textos adaptados que tem uma equipe para fazer, então assim, em determinados momentos eu posso dizer que não são suficientes porque ao contrário de outrora, já não é mais ofertado tanto a tecnologia como cessão de notebooks e gravadores de voz, que houve uma época que era, mas por outro lado, a gente ainda continua mesmo que precariamente ofertando⁶².

O Implementador B, em concordância com o Implementador A, pontuou sobre a insuficiência de tecnologia aos beneficiários do Programa:

Os materiais, até onde eu sei, eles não são baratos. Então, por exemplo, teve uma época aí de um notebook, eu acho, que foi distribuído para os estudantes. Acredito que foi desse programa, mas hoje em dia não vi mais essa questão, nem sei se é algo que seria contemplado e qual foi assim o feedback, se isso foi positivo ou negativo em relação a esse estudante. Então eu penso que não está suficiente⁶³.

Ao registrar sobre a forma de acesso aos recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Programa, o Implementador B advertiu que, mais do que apenas ofertar equipamentos ou serviços, é necessário considerar a escuta dos discentes e o respeito às suas necessidades específicas, uma vez que nem sempre o que é disponibilizado corresponde efetivamente às demandas apresentadas:

Antes da gente pensar qualquer coisa e assim, a gente trabalha no núcleo, nós ouvimos, e é isso, temos que ouvir aquelas pessoas da qual vamos oferecer determinado serviço, então elas mais do que ninguém é que tem que dizer qual o material vai lhe favorecer e vai facilitar, vai trazer melhor autonomia, vai trazer uma acessibilidade melhor para ele. Eu acho que o princípio de tudo é saber ouvir e respeitar a partir da experiência pessoal⁶⁴.

⁶¹ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁶² Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁶³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁶⁴ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Nesse sentido, observa-se que o trabalho desenvolvido pela DACES, por meio das comissões intersetoriais (instituída desde 2020 e formalizada pela primeira portaria em 2021 – Portaria GR nº 403-MR, de 15 de junho) e da comissão setorial do CCSO, no campo da acessibilidade, bem como, mais recentemente, a inclusão de representantes estudantis com deficiência, conforme já mencionado, pode constituir uma estratégia relevante de diálogo com a comunidade acadêmica. Tal iniciativa apresenta potencial para a construção e consolidação de práticas de acessibilidade, contribuindo para a institucionalização de ações que fortalecem o Programa Incluir e as políticas institucionais no âmbito da UFMA.

Dando continuidade à análise das entrevistas, evidencia-se que, para o Implementador C, o Programa Incluir necessita de maior disponibilidade de recursos de tecnologia assistiva para atender ao crescente número de discentes com deficiência:

Eu acredito que não atende, que necessitaria de mais recursos, até porque o número de alunos é bem grande, né? E às vezes eles fazem a solicitação e não tem ou precisam de um lugar mais calmo para estar, para estudar, não tem onde ficar, às vezes precisam de abafadores e não tem mais, às vezes precisam desse recurso e então eu acredito que em relação a isso precisa de mais⁶⁵.

Já a visão do Gestor A sobre os recursos materiais no atendimento aos beneficiários do Programa Incluir também corrobora as informações apresentadas pelos implementadores, ao destacar que:

A palavra suficiente eu acho que ela é complicada, porque quando a gente fala que é suficiente é porque daria conta, estaria atendendo todas as demandas. [...] Eu acho que não é suficiente, pode ter para atender certas demandas com certas políticas, mas suficiente eu acho que não⁶⁶.

Diante das reflexões de beneficiários, implementadores e gestores, evidencia-se que o contexto atual é marcado pela insuficiência de recursos materiais para o atendimento das necessidades dos beneficiários. Ao mesmo tempo, observa-se a construção de estratégias institucionais voltadas à tentativa de superação dessa limitação, a exemplo da proposta de repasse de recursos via edital de fomento para a aquisição de tecnologia assistiva.

Considera-se que essa movimentação é relevante por interferir diretamente no alcance e na eficácia dos objetivos do Programa Incluir. No entanto, destaca-se a necessidade de atenção à fluidez dos processos de atendimento e ao cumprimento de prazos adequados, uma vez que a execução das ações, em um contexto marcado por restrições estruturais típicas de programas sociais inseridos em um cenário de contenção de gastos públicos, pode comprometer a abrangência e o êxito do Programa. Nesse sentido, não se pode desconsiderar que a garantia

⁶⁵ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁶⁶ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

do acesso à tecnologia assistiva para discentes com deficiência contribui para a minimização de desvantagens sociais e para a consolidação da educação como direito.

Por outro lado, assim como os recursos materiais influenciam diretamente na permanência das pessoas com deficiência na universidade, o componente humano também se constitui como elemento indispensável para o enfrentamento das barreiras e a promoção da acessibilidade. Nesse sentido, entende-se que a implementação do Programa Incluir depende, em grande medida, da atuação de profissionais qualificados para lidar com uma demanda que a universidade pública ainda se encontra em processo de reconhecimento e adaptação.

Assim, entende-se que os recursos humanos possuem relação direta com a eficácia de qualquer programa social, especialmente do Programa Incluir, que carrega a marca do pioneirismo na universidade pública brasileira e requer profissionais capacitados para lidar com demandas específicas da educação e da deficiência. Trata-se de uma atuação que busca articular, em um mesmo contexto, a educação especial como modalidade transversal e a acessibilidade, frequentemente reduzida a uma dimensão burocrática, associada ao preenchimento de formulários e ao atendimento de exigências do MEC no processo de reconhecimento dos cursos. Desse modo, compreende-se que o Programa Incluir ultrapassa o caráter estritamente burocrático, ao orientar-se por ações concretas voltadas à promoção da acessibilidade no cotidiano institucional.

Sendo assim, foram investigadas as percepções de beneficiários, implementadores e gestores sobre os recursos humanos disponíveis para a implementação do Programa Incluir, buscando compreender se tais recursos são considerados suficientes para o atendimento das demandas quantitativas e qualitativas no âmbito da acessibilidade na UFMA.

Ao responder essa questão, o Implementador A fez um comparativo entre o crescimento do número de profissionais e de discentes com deficiência visual na UFMA ao longo dos anos, pontuou em termos de uma relação inversamente proporcional:

Posso falar de algumas realidades das quais eu conheço, especificamente da subseção da qual eu faço parte e de uma outra subseção que volta e meia a gente tem algumas parcerias. Nessas duas subseções eu acredito que sejam insuficientes. Por quê? Em 2009 houve um concurso com um quantitativo de vagas para o cargo do qual eu faço parte. E nessa época tínhamos apenas dois estudantes cegos no curso de Direito. E nessa oportunidade foram contratados quatro transcritores Braille, certo? E aí de lá para cá, houve ainda o mesmo quantitativo. Só que se a gente pensar nesse início, na implantação, na oferta do profissional em 2009 para 2025 a gente tem um quantitativo muito aquém daquele que foi inicial⁶⁷.

⁶⁷ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

Questionado sobre os impactos da desproporcionalidade entre o número de beneficiários e de implementadores para a efetividade do Programa Incluir, o Implementador B destacou que há repercussões na qualidade dos atendimentos.

Então, por óbvio, eu não posso crer que há um atendimento de qualidade, que há o quantitativo adequado de profissionais, se ele não cresceu na mesma linha evolutiva dos nossos estudantes. Hoje nós temos estudantes com baixa visão atendidos, nós temos deficientes visuais, cegos atendidos e algumas demandas de visão monocular, né? E ampliamos também o olhar com relação à oferta do atendimento. Se antes em 2009 atendíamos apenas fazendo adequação de material, transcrição de materiais, hoje já ampliamos o olhar para outros atendimentos.⁶⁸

O Implementador A também destaca que a atual equipe conta com apenas quatro transcritores do sistema Braille, quantitativo mantido desde 2009. Segundo o entrevistado, há vacância de cargos decorrente de aposentadorias, exonerações e falecimento de servidores, tendo sido repostas apenas uma vaga por meio do concurso de 2013. O implementador relata que essa composição é insuficiente para atender à totalidade das demandas dos discentes com deficiência visual da UFMA, situação parcialmente atenuada pela contratação de três trabalhadores terceirizados, embora essa estratégia seja avaliada de forma crítica pelo entrevistado, em razão da fragilidade dos vínculos trabalhistas.

As reflexões do Implementador A denotam as mediações entre o cotidiano da UFMA, as particularidades da política brasileira e as determinações mais gerais de um capitalismo em crise, o que repercute em fragilizações nas práticas e políticas de acessibilidade. Essas fragilidades impactam a consolidação de ações mais estáveis e sistemáticas, gerando desafios tanto para beneficiários quanto para implementadores, que lidam cotidianamente com as contradições próprias de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

O Implementador A explica essa defasagem a partir de uma leitura da realidade econômica e política do país, entendendo que o quadro de recursos humanos está diretamente relacionado às políticas de contenção de gastos voltadas à educação e às universidades públicas. Nessa perspectiva, o entrevistado associa tais limitações à dinâmica mais ampla de organização das políticas sociais no contexto capitalista contemporâneo, marcada por restrições e reconfigurações que impactam a capacidade de expansão e consolidação das ações institucionais:

Eu acredito que isso se dá muito a uma lógica de redução de custos, tá? Redução de custos com a educação que sempre é uma questão que a gente tem que levar em conta, houve uma redução de investimentos embora seja incutido na realidade diária da Universidade que ela precisa incluir, mas não diz como incluir, não diz que profissionais você vai ter que selecionar, que contratar, que efetivar concursos para estar em uma lógica de continuidade, porque a partir do momento, eu até usei o termo contratar, que eu discordo, porque vai na contramão do que eu acredito em

⁶⁸ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador A na cidade de São Luís.

continuidade de oferta de serviços no serviço público a gente não pode fragilizar a oferta a um contrato porque o contrato não tem sequência, a gente não sabe até quando vai ter essa disponibilidade então a minha luta sempre foi desde a minha entrada e a observação de que o número de alunos estava crescendo era que houvesse concursos, não havendo essa possibilidade por conta de decretos que cancelaram alguns cargos como o meu especificamente, não há possibilidade atual de abertura de concurso e a gente cedeu a uma lógica capitalista que é real, evidenciada na universidade também, acabou se contratando. Mas essa lógica do contrato eu acho extremamente frágil quando a gente pensa em inclusão⁶⁹.

Ao discorrer sobre a transitoriedade e fragilidades dos contratos de trabalho realizados, o Implementador A ressalta que ela é incompatível com a proposta de inclusão de pessoas com deficiência na universidade como direito social, que precisa se concretizar por meio de políticas públicas consistentes, que ofereça estabilidade e segurança, o que demanda tempo e investimento financeiro, humano e material. Analisou que:

Porque a inclusão não é a curto prazo, é a médio e longo prazo, precisa de investimentos de recursos humanos, recursos físicos, de tecnologia, de materiais, enfim, é uma gama de coisas somadas ao recurso humano, porque ele também sozinho não faz, não faz milagre, que a gente observa que não tá bacana, não tá legal dentro dessa lógica que a gente pensa que seria ideal de uma inclusão dentro da universidade⁷⁰.

Nesse sentido, a fala do referido implementador reforça seu posicionamento quando diz: “eu não concordo que há hoje um quantitativo ideal de profissionais de recursos humanos para atender a uma demanda tão grande como a que a UFMA atualmente atende. E eu acredito que fazemos milagre com tão pouco”⁷¹.

Em conformidade com o apresentado pelo implementador A, consta no Relatório de Gestão 2025, que a Subseção de Transcritores de Braille de fato ampliou o seu escopo de atuação, pois se anteriormente ficavam restritos a adaptação de materiais, atualmente colaboram também com orientações sobre práticas pedagógicas acessíveis e orientação e mobilidade, que consiste em treinar estudantes cegos da UFMA com técnicas que lhes permitem se locomover com autonomia e segurança dentro da universidade.

O referido Relatório de Gestão revela que só em 2025.2 a Subseção de Transcritores de Braille realizou 320 atividades, sendo 37,2% atividades administrativas da Subseção; 36,3% atendimento especializado/produção de material (braille /adaptação) e 26,6% apoio especializado.

⁶⁹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador A na cidade de São Luís.

⁷⁰ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador A na cidade de São Luís.

⁷¹ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

O Implementador B, ao ser questionado sobre o quadro de profissionais, destacou, assim como o Implementador A, que se preocupa com a estabilidade e segurança das equipes e, conseqüentemente, a continuidade dos atendimentos.

Nesse quesito, em relação a recursos humanos, nós temos hoje uma demanda, e aí eu falo específico, do intérprete de Libras, uma demanda hoje, que está tentando equiparar trabalho do profissional e dando acessibilidade ao surdo. No entanto, seria interessante pensar numa questão, por exemplo, de concurso público, para que haja uma segurança⁷².

O Implementador C também não considera que a equipe seja suficiente para atender às demandas dos beneficiários, destacando as especificidades dessas demandas e a sobrecarga de trabalho sobre um número reduzido de profissionais, o que pode influenciar negativamente a implementação do Programa Incluir.

Eu acredito que não. Considerando a realidade hoje eu acho que a gente precisaria de mais colaboradores, de mais pessoas na equipe, até porque a gente tem uma demanda grande, são trabalhos específicos, então a gente precisa de um apoio grande para não acabar sobrecarregando uma pessoa só ou duas ou três, então acredito que a equipe poderia, sim, ser um pouco maior para oferecer esse suporte de qualidade⁷³.

Os implementadores A e B apresentam reflexões semelhantes, uma vez que estão inseridos no mesmo processo recente de contratação de profissionais, ocorrido de forma mais expressiva em 2025. De acordo com os dados levantados, foram contratados ao menos 16 profissionais nesse período. Embora reconheçam que esse contingente contribui para o atendimento de demandas anteriormente reprimidas, ressaltam a ausência de garantia de permanência desses trabalhadores, o que pode comprometer a continuidade das ações. Nesse sentido, tais medidas tendem a assumir um caráter apenas paliativo.

Há uma pequena diferenciação entre as falas dos implementadores A e B; o primeiro considera insuficiente tanto o quantitativo quanto o tipo de contratação, o segundo não se queixa da quantidade, mas tem preocupação com a forma de vínculo, conforme ilustrado abaixo: “Então, se a pergunta é suficiente, não nesse aspecto, porque está se gastando dinheiro com contratação, quando poderia já estar incluindo nessa questão de se fosse serviço público, então já nem mexeria nesse dinheiro”⁷⁴.

O Implementador B também considerou que os recursos materiais a partir da realidade das equipes profissionais, tanto de libras quanto de braille também apresenta desafios. Em relação aos Tradutores Intérpretes de Libras, destacou que:

Se eu pensar na categoria intérprete de libras, focando um pouco nela, nós precisamos de recursos, por exemplo, para gravação de vídeos institucionais e nós não temos um único laboratório específico para isso. Temos laboratórios na UFMA? Temos. Mas

⁷² Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁷³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁷⁴ Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador B na cidade de São Luís.

nós não temos um laboratório específico para que os intérpretes de Libras possam trabalhar essas demandas, tá? Então, nesse aspecto, vai precisar de dinheiro para poder montar todo um aparato, que a gente sabe que é tecnológico e nós sabemos que não é tão simples assim⁷⁵.

Sobre a condição dos profissionais que atuam diretamente com beneficiários com deficiência visual, o Implementador B apontou o seguinte:

Então, se pensarmos também em outra área, como o cego, também tem demandas da qual ainda não é sanada, também falta de profissionais e eu tô falando de uma seara que eu não conheço tanto, mas que pela convivência a gente sabe que não é suficiente. Então a resposta é não, não é suficiente e nós precisamos sim de mais profissionais e mais materiais⁷⁶.

O Gestor A respondeu de modo mais genérico sobre o quadro de profissionais, ao afirmar que “com relação à diretoria, eu vejo que sempre há uma solicitação de recursos humanos, existe uma falta”⁷⁷. A insuficiência de recursos humanos no âmbito do Programa pode resultar em atrasos no atendimento das demandas dos beneficiários. Nesse sentido, a percepção do Implementador B se alinha à compreensão do Beneficiário 7, que declarou:

Muitas vezes o material chega meio que atrasado por conta da demanda que é muito grande e é na fila, é por ordem de chegada e aí muitas vezes a dinâmica das atividades, das provas, não acompanha essas adaptações desses materiais, ou seja, se não acompanha é porque está faltando mais profissionais nesses espaços⁷⁸.

Nessa mesma perspectiva, o Beneficiário 3 também relatou dificuldades no atendimento às suas necessidades acadêmicas, apontando que o quadro de profissionais não é suficiente, o que ocasionou atrasos no recebimento de materiais. No entanto, destacou que essa situação foi parcialmente solucionada com a contratação de novos profissionais.

Eu acho que precisa de mais pessoas, porque olha como agora, já chegou as meninas [profissionais contratados] que tá dando aula de orientação e mobilidade, já tá ajudando muito. E ano passado a gente teve uma dificuldade aí, tava com pouca pessoa, por exemplo, de transcrição, e estava demorando para entregar material e professor cobrando, porque o professor não espera x dias e às vezes ele não entrega também com antecedência⁷⁹.

O relato do Beneficiário 3 põe em relevo uma questão bastante delicada, reflexo da cultura acadêmica tradicional ou rotina pedagógica, ainda com dificuldade de se adaptar à perspectiva da transversalidade da educação especial no contexto da educação superior, visto que ao acolher um discente com deficiência em sala de aula, sobretudo se ele for cego ou possuir baixa visão, o professor precisa planejar e entregar com antecedência o seu material para ser adaptado de acordo com a condição sensorial do discente em acompanhamento, pois a equipe

⁷⁵ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁷⁶ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁷⁷ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁷⁸ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁷⁹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.

braille solicita antecedência mínima de 15 dias para a confecção do material, tendo em vista que possuem vários discentes em atendimento.

Ocorre que nem todo professor cumpre com os prazos: alguns têm o hábito de passar atividades *surpresa* ou com antecedência inferior ao definido pela equipe braille, e em algumas situações não envia o material da disciplina, o que resulta em prejuízo aos estudantes com deficiência visual. Percebe-se a necessidade de maior articulação entre os implementadores do Programa Incluir e os professores.

A Subseção de Transcritores de Braille, diante de um histórico de demandas e reclamações relacionadas a esse aspecto, passou a adotar maior controle sobre o tempo despendido na adaptação de materiais para estudantes com deficiência visual, conforme se observa a seguir:

Em relação ao tempo de entrega dos materiais, os indicadores demonstram elevado nível de eficiência, com 65% das demandas atendidas em até 5 dias, 28% entre 6 e 10 dias e percentual residual superior a 10 dias, associado a demandas de maior complexidade. As solicitações de materiais em fonte ampliada os dados indicam que 61% das solicitações foram atendidas em até 5 dias, demonstrando eficiência e agilidade no processo de produção e adaptação. As demandas entregues entre 6 e 10 dias e entre 11 e 15 dias representaram, cada uma, 4% do total. Por outro lado, 31% das solicitações apresentaram prazo de entrega superior a 15 dias, situação que está relacionada à complexidade do material solicitado. (UFMA, 2026b, p. 85).

Embora alguns beneficiários tenham expressado insatisfações pontuais em relação à implementação do Programa, a maioria demonstrou percepção positiva, especialmente em relação ao Programa de Tutoria Inclusiva. Entre os relatos, destacam-se: “A minha tutora atende minhas necessidades”⁸⁰ e “Com certeza há muito mais pessoas com deficiência que precisam desse acompanhamento”⁸¹.

Esses depoimentos indicam que, mesmo diante das limitações estruturais do Programa — como restrições de recursos, baixa divulgação e lacunas na oferta de equipamentos —, a tutoria tem funcionado como um mecanismo eficaz de suporte individualizado, promovendo acompanhamento pedagógico e suporte psicossocial.

Compreende-se que a estrutura física é determinante no processo de inclusão de pessoas com deficiência na universidade, pois influencia diretamente a possibilidade de os beneficiários acessarem os espaços e neles permanecerem com segurança, conforto e autonomia.

No contexto universitário, especialmente em instituições com instalações antigas e projetadas para um público normativo, torna-se recorrente a discussão sobre a necessidade de

⁸⁰ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.

⁸¹ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 4 na cidade de São Luís.

eliminar barreiras técnicas e físicas, a fim de criar um ambiente inclusivo, acolhedor e capaz de atender à diversidade humana de forma democrática, sem gerar segregação ou discriminação.

Essa preocupação constitui uma pauta constante no processo de implementação do Programa Incluir na UFMA, uma vez que, mesmo não sendo responsável direto pelas intervenções arquitetônicas, o Programa desempenha um papel relevante no acompanhamento e controle do desenvolvimento dessas ações, articulando demandas e monitorando a acessibilidade nos espaços acadêmicos.

Ao se analisar a questão arquitetônica no âmbito universitário, observa-se a necessidade de estruturar adequações como piso tátil, sinalização em braille, contrastes de cores, mapas táteis, iluminação adequada, controle de ruídos, balcões de atendimento rebaixados e áreas de circulação amplas para manobra de cadeiras de rodas, entre outros elementos. Desse modo, a acessibilidade arquitetônica vai além da dimensão física do espaço, envolvendo condições que impactam diretamente a autonomia e a mobilidade das pessoas com deficiência.

Esses aspectos têm relação direta com a permanência das pessoas com deficiência na universidade e influenciam a consecução dos objetivos do Programa Incluir, razão pela qual foram investigadas, junto a beneficiários, implementadores e gestor, as percepções desses sujeitos acerca da infraestrutura institucional.

O Implementador A, quando questionado sobre a infraestrutura da universidade, apontou situações relacionadas à manutenção das ações de acessibilidade já implementadas pela instituição. Destacou o seguinte:

[...] eu acredito que houve um momento em que algumas ações foram implementadas com relação à acessibilidade, identificação dos espaços com piso tátil, que já foi melhor do que está hoje. O que que a gente percebe ao andar pela universidade, alguns espaços que em 2010 tinha piso tátil, 2015 foi colocado piso tátil, já não tem mais. A gente percebe também que para além da colocação de piso tátil, que não é só isso que dá uma infraestrutura adequada, a gente vê Barreiras atitudinais a gente vê outras também⁸².

Observa-se que o Implementador A compreende a infraestrutura articulada a outras dimensões da acessibilidade, não a restringindo a elementos físicos, como rampas ou piso tátil, mas incluindo também aspectos comportamentais e relacionais. Nessa perspectiva, a ausência de acessibilidade atitudinal pode fazer com que um espaço fisicamente adaptado ainda se configure como uma barreira à participação de pessoas com deficiência nos mais diversos contextos.

⁸² Entrevista de pesquisa concedida pelo Implementador A na cidade de São Luís.

Outro aspecto importante levantado pelo Implementador refere-se ao investimento inicial da UFMA em ações de acessibilidade física, o que indica uma preocupação institucional em um primeiro momento. Contudo, observa-se que não têm sido realizadas as devidas manutenções, o que compromete a durabilidade das intervenções já implementadas.

O Programa Incluir desempenha um papel relevante no acompanhamento dessas ações, porém não deve ser compreendido como o único responsável por esse processo. Trata-se de uma questão que demanda controle social, a atuação das comissões já instituídas e a participação da comunidade acadêmica em geral.

O Implementador B também fez o registro das fragilidades da UFMA no que diz respeito a uma infraestrutura acessível:

Então pensando nisso, pensando em outra categoria que apesar de não trabalhar diretamente, mas convivo com essas pessoas, que é a deficiência visual, percebo que tem a aquele piso tátil, ele já está saindo, né? O que dificulta bastante para uma pessoa que necessita desse piso. Então, outras situações, como é que chama... a rampa, muitas vezes ali na UFMA é um pouco mais íngreme e o que vai dificultando quem usa uma cadeira de roda. Então, a infraestrutura também, ela precisa ser observada, mas não sei se essa questão do incluir seria capaz de trazer algo nessa dimensão⁸³.

O implementador C também discorreu sobre falhas na infraestrutura de modo geral e no próprio setor de acessibilidade da UFMA:

Em alguns pontos eu acredito que tem uma falha, que tem falha, eu acredito que a gente precisaria de um espaço mais acolhedor, um espaço mais pessoal para a equipe, pois a gente atende um público que é diverso, tem as suas especificidades. Eu acredito que a infraestrutura não é tão acessível assim, eu acredito que nesse ponto precisaria de uma melhora muito grande. [...]Não só aqui, mas em outros lugares também, dentro da universidade, a gente pode perceber as dificuldades que as pessoas com deficiência têm em relação à infraestrutura, então acredito também que precisaria melhorar⁸⁴.

O Gestor A, assim como os implementadores, também evidenciou fragilidades na infraestrutura da UFMA e no espaço de execução do Programa Incluir. Ele compreende a estrutura atual como insuficiente e interpreta esse cenário como expressão de aspectos mais amplos da cultura brasileira.

Não, tá muito longe de alcançar um nível mínimo, a gente não tem nenhum mínimo ainda. E aí, inclusive, minha opinião, eu tenho essa visão: essa consciência de dar esse suporte, essa estrutura, ela é bem baixa na nossa cultura ainda, da sociedade brasileira⁸⁵.

As fragilidades apontadas pelos implementadores e pelo gestor também foram mencionadas pelos beneficiários, com a particularidade de que estas são vivenciadas a partir da

⁸³ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁸⁴ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

⁸⁵ Entrevista de pesquisa concedida pelo Gestor A na cidade de São Luís.

experiência pessoal. O Beneficiário 3 relata dificuldades de locomoção dentro da UFMA, informando necessitar da ajuda de terceiros para chegar à DACES.

Ademais, destacou a ausência de piso tátil em alguns espaços e a existência de trechos com sinalização incompleta. Em sua avaliação, chegou a classificar a estrutura predial da UFMA como um *labirinto* para pessoas com deficiência visual (Beneficiário 3).

Para além dos aspectos estruturais, o beneficiário também mencionou barreiras de natureza atitudinal que impactam diretamente a acessibilidade, como o estacionamento de veículos sobre rampas e piso tátil, o que compromete a circulação e gera insegurança na locomoção. Segundo ele:

É um pouco complicado, porque, por exemplo, uma dificuldade que a gente tem, uma luta, né? que o pessoal sempre estaciona a moto, o carro na frente da rampa, em cima do piso tátil, isso deixa a gente com insegurança para se locomover, para entrar dentro do prédio, que infelizmente não tem corrimão. É assim, essa barreira arquitetônica para mim e para outra deficiência física é muito ruim⁸⁶.

Os demais Beneficiários se limitaram a responder que não consideram a infraestrutura suficientemente acessível, exemplificaram com ausência de rampa, ou rampas íngremes, ausência de piso tátil, placas de sinalização “[...] porque a identificação de lugares, o máximo que tem para identificar qual é o corredor certo, é um pedaço de papel do lado do corredor”⁸⁷.

No que se refere ao espaço de execução do Programa, o Beneficiário 7 registrou que:

[...] eles mudaram o prédio, mas não tiveram a preocupação na infraestrutura física, né? De fazer essa adaptação desse espaço para que fosse mais acessível, principalmente para as pessoas com deficiência visual, usuários de cadeiras de rodas, né? Que tem uma limitação maior na locomoção. O espaço da sala, o espaço que hoje se atende os estudantes com deficiência, é inadequado, é um espaço que é coletivo, não é um espaço de atendimento individualizado e é muito ruim, porque como é que a gente, às vezes, vai conversar com o profissional, colocando as nossas dificuldades e, às vezes, a gente já tem essa dificuldade em dialogar e a gente ainda precisa falar numa sala que está ali todo mundo, todos os profissionais ali juntos, misturados, te ouvindo. Então não é uma sala adequada para fazer esse atendimento⁸⁸.

A análise mostrou que a dimensão da infraestrutura foi apontada por todos os participantes da pesquisa como inadequados e insuficientes para atender as perspectivas de acessibilidade do Programa Incluir. Chama atenção que, nem mesmo o espaço considerado como referência em inclusão dentro da universidade, reúne os requisitos para assegurar

⁸⁶ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 3 na cidade de São Luís.

⁸⁷ Entrevista de pesquisa concedida pelo Beneficiário 7 na cidade de São Luís.

⁸⁸ Entrevista de pesquisa concedida na cidade de São Luís.

segurança e autonomia, inviabilizando até mesmo um momento de escuta acolhedora, tal como informado pelo Beneficiário 7.

Conforme já salientado nesta pesquisa, a DACES passou, em 2025, por uma mudança para outro espaço físico. Neste novo local, um dos ambientes passou a ser compartilhado, em uma única sala, com outra Diretoria da PROAES. Observa-se que não há espaçamento adequado, por exemplo, para a livre circulação de usuários de cadeira de rodas e de pessoas com deficiência visual.

Além disso, há constantes ruídos no ambiente, que se configuram como obstáculos para pessoas com TEA, especialmente aquelas com sensibilidade sensorial. Essas condições também afetam os discentes que buscam atendimento para tratar de questões pessoais ou realizar reclamações, uma vez que podem não se sentir em um ambiente seguro e adequado para o diálogo.

É notório que essas barreiras impactam a qualidade dos serviços prestados e contribuem para que o Programa Incluir não alcance plenamente seus objetivos. Assim, evidencia-se que a infraestrutura acessível se articula com outras dimensões da acessibilidade, como comunicação, atitudes e tecnologia, podendo se constituir tanto como espaço de limitação quanto de promoção da cidadania.

A pesquisa com implementadores, beneficiários e gestor do Programa Incluir indicou avanços nas políticas e práticas de acessibilidade na UFMA, bem como esforços voltados à continuidade das ações. Contudo, ainda não é possível afirmar a suficiência de recursos humanos, materiais e financeiros, uma vez que todas essas dimensões foram apontadas pelos participantes como insuficientes.

Evidencia-se a existência de uma preocupação com a sustentabilidade das ações empreendidas pelos implementadores do Programa Incluir, sobretudo no que se refere ao quadro de profissionais, uma vez que o crescimento verificado em 2025 ocorreu, em grande medida, de forma precarizada, por meio da terceirização, em um contexto marcado pela reprodução de desigualdades estruturais.

Assim, essas dimensões articulam-se diretamente aos determinantes da sociedade capitalista em sua fase neoliberal, a qual tende a fragilizar as relações de trabalho, a restringir direitos universais por meio da focalização e da seleção dos sujeitos em situação de pobreza para o acesso às políticas sociais, além de não apresentar compromisso com a garantia plena das necessidades humanas, ao concentrar-se predominantemente no enfrentamento das expressões imediatas da questão social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do processo de implementação do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, realizada no âmbito desta Tese, evidenciou que a política de educação especial na perspectiva inclusiva encontra-se imersa em uma teia de relações contraditórias. Isso porque, ao mesmo tempo em que responde às reivindicações históricas das pessoas com deficiência pelo acesso a direitos e à acessibilidade nas políticas públicas, especialmente na educação superior, insere-se no contexto das transformações engendradas por um capitalismo em crise, que mobiliza diferentes estratégias para recompor suas taxas de lucro e preservar sua hegemonia.

Assim, a pesquisa demonstrou que o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, expressa tais contradições, particularmente quando analisado à luz da política neoliberal, da reestruturação produtiva, da contrarreforma do Estado brasileiro e da luta histórica do movimento político das pessoas com deficiência pelo direito à educação. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem afirmar que o objetivo de avaliar a implementação do Programa Incluir na UFMA, tomando como referência empírica o campus São Luís, foi alcançado.

No conjunto dos argumentos que fundamentam a análise aqui desenvolvida, abordaram-se questões consideradas centrais para o alcance desse objetivo. Entre elas, destaca-se o esforço de inserir o objeto de investigação no bojo das determinações contemporâneas impostas pelas formas de sociabilidade capitalista, demarcando, assim, as estratégias que o movimento do capital em crise tem organizado para a manutenção da extração de mais-valia,

condição indispensável à sua reprodução e à preservação das taxas de exploração e lucratividade. Além disso, analisaram-se os padrões de dominação de classe e suas expressões na política educacional, a qual se encontra subordinada aos interesses burgueses e, contraditoriamente, incorpora tais interesses, manifestando-se e sendo utilizada como instrumento de reprodução das relações sociais e contribuindo para a formação de uma força de trabalho adequada às necessidades do capital.

É nesse contexto de crise e de acirramento das contradições do capitalismo que ocorre a expansão da política de educação superior e no qual também emerge o Programa Incluir, como parte e expressão de um cenário marcado pela reafirmação da racionalidade do capitalismo mundializado. O Programa Incluir articula-se à reconfiguração do papel do Estado e das políticas públicas, inserindo-se em uma lógica de gestão orientada para a racionalização dos recursos e para o alinhamento da educação superior às necessidades de reprodução do capital.

Trata-se de um cenário propício ao subfinanciamento da educação pública, ao estímulo ao setor privado, à desresponsabilização estatal, bem como à focalização e à seletividade das ações governamentais, articulado a uma gestão tecnicista e gerencial orientada pela lógica do cliente-consumidor e distanciada da concepção de educação como direito social e expressão da cidadania.

Nessa perspectiva, tornou-se necessário compreender a educação especial como parte de um projeto societário mais amplo, reconhecendo que ela não é isenta e muito menos neutra no âmbito das relações capital e trabalho. Tal compreensão exigiu analisar a educação especial inclusiva e o Programa Incluir a partir de um posicionamento ético-político e com consciência de classe, identificando suas possibilidades e limites no interior de determinadas condições sócio-históricas.

Nessa dinâmica, destacou-se a necessidade de compreender, do ponto de vista teórico-conceitual, a apropriação do termo inclusão pelos organismos multilaterais em um contexto de crise e de reorganização do capital e do Estado. Nesse sentido, verificou-se que tal apropriação se revelou funcional ao desenvolvimento de uma política de acessibilidade que, embora responda a reivindicações históricas, não se compromete com a construção de ações capazes de democratizar, de forma efetiva, as condições de permanência, nem com a universalização da política ou com a integralidade do atendimento às necessidades mais amplas dos estudantes com deficiência.

Essa racionalidade também se expressa, em grande medida, nas opções político-governamentais relacionadas à elaboração do orçamento público. A análise desse importante

instrumento evidencia a priorização do pagamento dos juros das dívidas interna e externa, enquanto o enfrentamento das demandas sociais tem sido realizado por meio de medidas compensatórias e focalizadas em grupos em situação de extrema pobreza, orientadas, em última instância, pela preservação dos interesses burgueses de dominação e pela reprodução do próprio projeto capitalista de sociedade.

No campo da avaliação de políticas públicas, o debate sobre o orçamento público revela-se fundamental, especialmente quando articulado à análise do financiamento e da alocação dos recursos públicos destinados às políticas sociais e ao enfrentamento da pobreza. Parte-se do entendimento de que o orçamento público não constitui um instrumento neutro de gestão, mas uma construção social e política determinada por escolhas realizadas em um campo de disputas e correlações de forças, no qual se expressam interesses e projetos societários distintos e contraditórios.

Percebeu-se que a análise dos discursos acerca dos termos *inclusão* e *educação inclusiva* revelou que o sistema capitalista tende a desviar a atenção das classes subalternas e a dificultar o reconhecimento das contradições inerentes a uma sociedade dividida em classes, que se apropria da riqueza socialmente produzida, opera sob a lógica da gestão pelo lucro em detrimento das necessidades humanas e impõe aos grupos que não se enquadram na corponormatividade uma subjetividade marcada pela subserviência. Tal dinâmica é reforçada pelo fato de os discursos dos organismos multilaterais estarem permeados por ideias de solidariedade e mudança social, o que contribui para a aceitação pacífica da ordem capitalista. Vale destacar que esses mesmos conceitos fazem parte das bandeiras defendidas pelos movimentos de pessoas com deficiência, embora sejam mobilizados com propósitos distintos, voltados à conquista de direitos e à ampliação da participação social.

Verificou-se que esse modelo de política, conduzido pelos organismos multilaterais, tende a reduzir os desafios e as necessidades das pessoas com deficiência a uma dimensão estritamente individual, perdendo de vista a totalidade histórica das relações sociais no interior da sociedade burguesa em sua fase neoliberal. Com isso, obscurecem-se a existência das classes sociais e das desigualdades estruturais, favorecendo formas de administração das expressões da questão social que se limitam ao tratamento de suas manifestações mais imediatas, sem enfrentar suas determinações estruturais. Tal superficialidade contribui para a reprodução da ordem capitalista, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades de questionamento e enfrentamento efetivo das condições que produzem e reproduzem as desigualdades sociais.

Tal perspectiva se consolida e se materializa no denominado modelo biomédico da deficiência, que interpreta os sujeitos que não se ajustam a uma determinada norma social como problemas individuais a serem corrigidos ou reabilitados mediante intervenções médicas, terapêuticas ou assistenciais. Ao localizar a deficiência exclusivamente no corpo do indivíduo, esse modelo obscurece as determinações sociais, econômicas, culturais e políticas que produzem barreiras e reproduzem desigualdades, negando a deficiência como categoria política e de direitos humanos. Como consequência, contribui para a formulação de políticas limitadas e marcadas por concepções e práticas capacitistas, que tendem a individualizar os problemas sociais e a restringir as possibilidades de enfrentamento das desigualdades estruturais vivenciadas pelas pessoas com deficiência.

O estudo evidenciou que as políticas orientadas por essa concepção contribuem para que as pessoas com deficiência permaneçam em posições periféricas quando se trata de justiça social e qualidade de vida. Os dados do IBGE de 2022 são emblemáticos nesse sentido, pois demonstram que as pessoas com deficiência apresentam os menores índices de acesso à educação, ao trabalho e à renda. O segmento compõe a maior minoria em situação de desigualdade no mundo e ainda não alcançou 1% no ingresso à educação superior no país.

Essa realidade reforça a defesa da luta anticapacitista e da necessidade de assegurar maior visibilidade às demandas das pessoas com deficiência, trazendo-as para o espaço público como uma questão legítima e de responsabilidade estatal e coletiva, o que exige a ressignificação da própria categoria deficiência. Nessa direção, compreende-se que a deficiência não se limita ao corpo, mas emerge da interação entre este e um ambiente que propicia ou restringe condições de acessibilidade. Trata-se de uma condição que não é intrínseca à pessoa, mas resulta das formas pelas quais os sujeitos são socialmente definidos e dos sentidos e valores que a cultura estabelece como desejáveis ou indesejáveis. Tal realidade manifesta-se tanto no cotidiano da vida social quanto no processo de implementação do Programa Incluir.

O referido modelo sustenta que a opressão social não decorre da lesão ou da condição corporal em si, mas das estruturas sociais e econômicas que impõem barreiras às pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, as respostas devem ser construídas por meio de políticas públicas, não de caráter paliativo, assistencialistas ou voltadas à normalização dos corpos, mas orientadas pelo reconhecimento da deficiência como uma questão social, política e de direitos humanos. Trata-se de um desafio permanente em uma sociedade capitalista que se sustenta e se reproduz a partir da desigualdade.

Essa compreensão constitui um fundamento essencial para a formulação de políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência, particularmente no campo da

educação superior, em que o Programa Incluir se ancora tanto na PNEE quanto na compreensão da deficiência como uma construção social. Todavia, os resultados desta pesquisa permitiram concluir que é no processo de implementação que a política é efetivamente produzida, que o programa adquire materialidade e que se define o lugar atribuído à acessibilidade no interior da universidade, revelando suas possibilidades, limites e contradições.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender que, a exemplo do que historicamente ocorreu com as pessoas com deficiência, o Programa Incluir ocupou, ao longo dos anos, um lugar periférico, e não central ou de referência, na agenda institucional da universidade. Não por acaso, o Programa somente foi reconhecido em lei em 2024, após dezenove anos de sua implantação. Na UFMA, alcançou o status de Diretoria apenas em 2020 e, ainda assim, sua organização interna permaneceu marcada por fragilidades de ordem gerencial e administrativa.

A transversalidade da educação especial e das ações de acessibilidade no âmbito da UFMA ainda se encontra em processo de construção, não sendo possível afirmar, até o momento, a existência de uma cultura institucional plenamente acessível. Em diversas situações, permanece necessária a atuação provocadora da DACES, especialmente nos últimos cinco anos, período em que se tornou mais evidente e consolidada a articulação do setor no incentivo à incorporação de compromissos com a acessibilidade por parte dos demais setores da instituição.

Essa articulação foi importante para o reconhecimento e incorporação do Programa Incluir e de suas ações nos planos institucionais, com destaque para o PDI e o Plano de Acessibilidade da UFMA, além da resolução sobre atendimento de acessibilidade e inclusão educacional com participação de departamentos estratégicos da instituição.

Contudo, evidenciou-se que a UFMA não se organiza como um todo orgânico e articulado no que se refere às políticas e práticas institucionais de acessibilidade. Ao contrário, coexistem realidades profundamente desiguais no interior da própria universidade. Assim, embora a instituição se apresente formalmente como multicampi, a efetivação das ações de acessibilidade concentra-se quase exclusivamente no campus São Luís, enquanto os demais oito campi permanecem desprovidos de qualquer Programa ou núcleo institucional capaz de responder às demandas do público da educação especial de modo efetivo.

Essa assimetria revela uma contradição significativa, uma vez que o PDI, o Plano de Acessibilidade e a própria resolução que normatiza o atendimento em acessibilidade e inclusão educacional na UFMA estabelecem metas e exigências que não encontram correspondência nas condições materiais e institucionais da maioria dos campi. Na prática, tais

dispositivos normativos tornam-se exequíveis apenas no campus São Luís, em razão da implementação do Programa Incluir, o que expõe o caráter limitado e não universalizante da política de acessibilidade na UFMA, além de reforçar processos de desigualdade intrainstitucional.

Esse contexto é particularmente preocupante quando se considera a existência de campus como Pinheiro e Imperatriz que possuem discentes com todos os tipos de deficiência e em quantidade suficiente para justificar a implantação do Programa. O Projeto de implantação dos núcleos de apoio, apesar de aprovado pela instância máxima da universidade, não tem qualquer previsão para ser implantado.

Na ausência de serviços de apoio institucionalizados nos demais campi, os profissionais vinculados ao Programa Incluir no campus São Luís passam a assumir, de forma centralizada e focalizada, a orientação e o suporte aos trabalhadores da assistência estudantil dos oito campi da UFMA. Essa lógica evidencia o caráter não universalizante da política de acessibilidade, uma vez que o atendimento se concentra em um único espaço institucional, enquanto os demais permanecem desprovidos de estruturas próprias. Como consequência, ocorre a sobreposição de funções, a intensificação e precarização do trabalho, bem como a adoção de respostas pontuais e improvisadas, típicas de políticas focalizadas, que buscam administrar demandas emergenciais sem enfrentar suas determinações estruturais.

Ademais, a ausência de equipes qualificadas e permanentes nos demais campi transfere aos profissionais — muitas vezes sem formação específica em educação especial ou áreas afins — a responsabilidade individual pelo atendimento às demandas do público, reforçando processos de desresponsabilização institucional. Esses limites impactam diretamente a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes com deficiência, sobretudo daqueles que demandam suportes educacionais específicos, revelando que a focalização da política de acessibilidade, ao invés de promover a democratização das condições de permanência, acaba por reproduzir desigualdades.

A estratégia adotada para mitigar essa problemática revela-se pouco efetiva e demanda atenção crítica e vigilância permanente por parte da comunidade acadêmica: a contratação de profissionais especializados por meio da terceirização para atender alguns campi da UFMA. Há, inclusive, um histórico de contratação de cuidadores, psicopedagogos, intérpretes de Libras e transcritores braille, alocados na assistência estudantil, sem que tenha sido instituído um setor específico responsável pelo acompanhamento sistemático das demandas da educação especial.

Tal medida não pode ser tomada como referência para a consolidação das ações de permanência na UFMA, uma vez que contribui para a institucionalização de uma política de acessibilidade já marcada pela precarização, pela descontinuidade e pela fragilização dos vínculos de trabalho. Ao invés de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, essa estratégia tende a tratá-las de forma residual e compensatória, desresponsabilizando a instituição de construir estruturas permanentes e universais. Trata-se de uma expressão concreta das determinações do capital em sua fase neoliberal e de um Estado contrarreformado no interior da universidade, que opera sob a lógica do subfinanciamento e da expansão precarizada da educação superior, em detrimento da efetivação de direitos sociais.

Esse tipo de resposta também se faz presente no campus São Luís, gerando entre os implementadores receios quanto à qualidade dos serviços prestados e a permanência do atendimento aos beneficiários do Programa. Verificou-se que essa é uma tendência entre os núcleos de acessibilidade em outras regiões do Brasil, tendo em vista a política de contenção de gastos e de impedimento de realização de concursos públicos para cargos específicos. Um contexto geral que impõe limitações significativas ao aprimoramento e avanço do Programa Incluir na instituição.

Os resultados da pesquisa permitiram constatar que a UFMA é atravessada, de forma contraditória, pela coexistência de dois modelos de compreensão da deficiência: o biomédico e o social. Verificou-se que as condições institucionais exercem papel determinante na prevalência de um ou outro paradigma. O processo de avaliação para o ingresso de pessoas com deficiência constitui expressão dessa contradição, uma vez que permanece fortemente ancorado no saber médico, ainda que se observem iniciativas voltadas à implementação de procedimentos mais alinhados aos princípios da LBI e à compreensão da deficiência como uma construção relacional, produzida pela interação entre os impedimentos e as barreiras sociais, ambientais e institucionais geradoras de desvantagens sociais.

Ao identificar essa limitação institucional, não se pode desconsiderar que a avaliação biopsicossocial ainda se encontra em fase experimental no Brasil. No entanto, é fundamental registrar a necessidade de qualificar o processo de ingresso dos estudantes, pois o modelo atual já apresenta barreiras desde a entrada na universidade, sem garantir condições de igualdade sequer entre os candidatos com deficiência. Observou-se, por exemplo, que discentes cegos ou com baixa visão enfrentam dificuldades específicas desde o envio de documentação para a perícia, que é realizada exclusivamente de forma remota.

Além disso, verificou-se que os estudantes aprovados frequentemente não recebem informações sobre o Programa Incluir logo após a realização da matrícula, permanecendo os

implementadores dependentes dos dados dos discentes disponibilizados pela Divisão de Ingresso à Graduação, os quais frequentemente apresentam incongruências. Diante dessa situação, os implementadores recorrem a ligações telefônicas, envio de mensagens e e-mails, que nem sempre são respondidos, comprometendo diretamente a eficácia das ações do Programa desde o início do processo de acolhimento ao discente.

Os resultados da pesquisa evidenciam a necessidade de maior alinhamento entre o Programa Incluir e o setor responsável pelas matrículas, seja mediante o acesso adequado às informações dos estudantes público-alvo, seja por meio da participação do Programa no próprio processo de ingresso, de modo a assegurar que todos os discentes sejam devidamente informados sobre sua existência e que as coordenações e os docentes dos cursos recebam, em tempo hábil, as informações necessárias à implementação das ações de acessibilidade desde o início do período letivo.

Ao examinar o processo de avaliação pericial e de ingresso à UFMA, verificou-se que predomina a responsabilização do estudante por sua adaptação à universidade, em detrimento da obrigação institucional de assegurar condições de acessibilidade compatíveis com as especificidades dos discentes. Essa racionalidade historicamente sustentou práticas de segregação das pessoas com deficiência, uma vez que individualiza a responsabilidade pelo acesso e pela permanência e atribui ao sujeito o ônus de se adequar aos padrões institucionais estabelecidos. Como consequência, aqueles que não conseguem responder a tais exigências têm seu acesso restringido e permanecem privados do exercício pleno do direito à educação.

Essa lógica de funcionamento reforça a ideologia da normalização, segundo a qual a participação em determinados níveis da educação ou em políticas públicas só é reconhecida e legitimada se a pessoa com deficiência conseguir, por meio de esforço individual, se ajustar ao padrão socialmente aceito, isto é, aproximar-se de um ideal de *quase normalidade* que dispense transformações no ambiente. Tal racionalidade não se limita ao momento de ingresso na instituição, mas perpassa diferentes instâncias da vida universitária, expressando o capacitismo estrutural que também orienta as políticas públicas.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir em condições institucionais de acessibilidade, incluindo a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, a realização de concursos públicos para profissionais qualificados na área, programas de capacitação, adequação do espaço físico conforme os princípios do desenho universal, comunicação e informação em múltiplos formatos, sistemas digitais acessíveis, sites inclusivos e atitudes sociais acolhedoras, entre outros. São essas medidas que podem evitar o apagamento da diversidade humana e garantir que pessoas com deficiência ingressem, permaneçam e

participem plenamente da vida universitária, que constitui o foco e objetivo central do Programa Incluir.

Observou-se também que o Programa Incluir atua como um *estranho no próprio ninho*, muitas vezes não sendo reconhecido ou facilmente identificado, inclusive por seus próprios implementadores e beneficiários. Essa situação evidencia a fragilidade nos processos de capacitação, divulgação e informação sobre o Programa, questão que exige reflexão e reestruturação por parte da gestão e dos responsáveis pela implementação. Se internamente o Programa enfrenta essa invisibilidade, é preocupante imaginar o impacto sobre os potenciais beneficiários que ainda não têm acesso a suporte especializado.

Portanto, a instituição de um sistema de capacitação destinado aos implementadores, e não apenas por eles executado, constitui uma ação essencial para o fortalecimento do Programa Incluir. A temática da deficiência e da acessibilidade no contexto da educação superior ainda se apresenta como um campo pouco desenvolvido, fazendo com que os próprios implementadores assumam, em grande medida, a responsabilidade pela formação e orientação dos diferentes setores da universidade. Entretanto, esses profissionais também necessitam de suporte institucional, investimento em qualificação e processos permanentes de formação continuada, sob pena de se reproduzir a lógica de responsabilização individual que o próprio Programa busca superar.

Apesar dessas limitações, o Programa Incluir tem desempenhado um papel relevante no processo de institucionalização da acessibilidade no campus São Luís da UFMA, ao buscar afastar-se de práticas que reforçam estereótipos e ao reafirmar a educação como direito. Observou-se que, mesmo diante das fragilidades e dos desafios identificados, é inegável que, sem o Programa, os avanços e as ações voltadas à acessibilidade em sentido amplo, orientadas por uma perspectiva anticapacitista, teriam sido significativamente mais limitados. Nesse sentido, sua implementação tem contribuído para ampliar a visibilidade das demandas das pessoas com deficiência, fomentar mudanças institucionais e impulsionar a construção de uma cultura de acessibilidade ainda em processo de consolidação na universidade.

Adicionalmente, evidenciou-se, sobretudo a partir dos depoimentos dos implementadores do Programa, que a DACES se insere em um processo mais amplo de promoção da acessibilidade, fundamentado na compreensão de que esse compromisso possui caráter transversal, coletivo e institucional, devendo ser assumido por toda a universidade.

Nesse sentido, busca-se evitar a atribuição à DACES da responsabilidade exclusiva pelos estudantes com deficiência, bem como sua compreensão como única instância especializada ou responsável pela formulação e execução das políticas voltadas a esse segmento

na instituição. Tal entendimento revela-se fundamental, uma vez que, historicamente, a educação especial e a educação regular foram concebidas e operacionalizadas de forma paralela, como se constituíssem instâncias independentes e desvinculadas entre si. Essa lógica tem resultado, muitas vezes, em processos fragmentados, marcados pela insuficiência de diálogos, de articulação e de conexões entre os sujeitos responsáveis pela elaboração e implementação de programas e projetos institucionais.

Essa articulação entre a educação especial e a educação regular, mediada pelos implementadores do Programa Incluir, é indispensável para a garantia das condições de acessibilidade e para a consolidação de uma educação inclusiva, na medida em que respeita as particularidades de cada sujeito e promove a igualdade de oportunidades e condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento. Tal integração constitui uma condição fundamental para que os discentes público da educação especial recebam o apoio pedagógico necessário, por meio de recursos, estratégias e atendimentos especializados compatíveis com suas necessidades. Ademais, representa um importante passo para a formação de cidadãos com consciência social crítica e comprometidos com a construção de relações sociais mais inclusivas e democráticas.

Entende-se que esse ainda é um horizonte a ser perseguido no âmbito da UFMA, campus São Luís, o que se confirma nos relatos dos beneficiários. Estes se queixam, particularmente, de professores que, por desconhecerem ou, em alguns casos, ignorarem intencionalmente orientações e princípios de uma educação acessível, tornam a experiência universitária dos estudantes com deficiência um desafio cotidiano. Tal realidade também se evidencia quando profissionais e setores da instituição, diante de demandas que envolvem pessoas com deficiência, as encaminham automaticamente à DACES, por compreenderem que esse é o setor *responsável* pelas questões relacionadas à deficiência. Essa lógica revela que a acessibilidade ainda não foi plenamente incorporada como um compromisso transversal, coletivo e compartilhado por toda a universidade.

A despeito das fragilidades presentes no processo de implementação do Programa, é inegável sua relevância no contexto da universidade brasileira e, em particular, da UFMA. Essa experiência contribuiu para o fortalecimento das políticas afirmativas voltadas às pessoas com deficiência, ao estruturar ações de permanência e ao fomentar, não sem resistências e conflitos, a compreensão da deficiência como uma construção social e da acessibilidade como um direito, materializado na eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e de comunicação e informação. O Programa Incluir inaugurou, junto com as políticas de ações

afirmativas, um movimento significativo de redefinição do perfil da universidade pública, tornando-a mais diversa, humana e plural.

Observou-se que o Programa Incluir é marcado pelo pioneirismo, circunstância que tornou seu processo de implementação particularmente desafiador, uma vez que seus implementadores não dispunham de experiências exitosas prévias no âmbito da educação superior que pudessem servir de referência para sua atuação. Não existia um modelo consolidado de implementação ou um parâmetro institucional previamente estabelecido; ao contrário, o Programa foi sendo construído ao longo de sua trajetória, a partir das iniciativas desenvolvidas por cada universidade e do protagonismo de seus implementadores.

Esse cenário amplia as possibilidades de dificuldades e limites no processo de implementação, sobretudo porque, na ausência de referenciais específicos para a educação superior, os responsáveis pela execução do Programa Incluir parecem recorrer às experiências da educação básica, nível de ensino em que a educação especial se encontra mais consolidada, embora sua organização e funcionamento sejam distintos do contexto universitário.

Observa-se, nesse sentido, uma aproximação entre as estratégias adotadas nos dois níveis de ensino, a exemplo da criação das Salas de Recursos Multifuncionais na educação básica e dos Núcleos de Acessibilidade na educação superior. Ambos os dispositivos, previstos na normativa que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, foram concebidos com o propósito de eliminar barreiras e promover a acessibilidade e a inclusão, ainda que operem em contextos institucionais e com demandas substancialmente distintas.

Os implementadores do Programa Incluir recorrem à educação básica na tentativa de fazer analogias e responder a demandas mais complexas e inéditas no contexto universitário, seja do ponto de vista legal, seja no que se refere às estratégias de atendimento. Esse movimento reflete os processos iniciais de afirmação e consolidação do Programa Incluir nas universidades. Na UFMA, observou-se que, após quase duas décadas de experiência, já existem condições para que a instituição reflita criticamente sobre seu próprio percurso e avance na formulação de diretrizes, protocolos e formas de intervenção capazes de conferir maior sistematicidade, segurança institucional e efetividade às ações de acessibilidade.

O Programa Incluir, portanto, tem se destacado como um dos principais impulsionadores dos debates sobre acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência na educação superior, tanto em âmbito nacional quanto, no caso da UFMA, em âmbito local. Ele questiona padrões estabelecidos, defende um ensino acessível a todos e promove a construção de uma cultura inclusiva, acolhedora e democrática. Ademais, o Programa tem conferido maior

visibilidade à educação especial no contexto da educação superior e impulsionado a formulação de ações comprometidas com a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, em contraposição a práticas de caráter subalterno, assistencialista e desprovidas de compromisso com a efetivação do direito à educação.

Nesse sentido, o Programa não se orienta pela lógica da inclusão total, em que a principal preocupação se restringe à garantia de um espaço físico de convivência, independentemente das especificidades e necessidades educacionais dos sujeitos. Ao contrário, pauta-se pela concepção da educação inclusiva como direito, o que implica assegurar, sempre que necessário, recursos de tecnologia assistiva, atendimento educacional específico, adaptações curriculares, apoios profissionais e outros suportes indispensáveis à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Há, portanto, um compromisso com a garantia da permanência articulada à aprendizagem, materializando a transversalidade da educação especial no âmbito universitário, condição essencial para assegurar a participação, a permanência qualificada e o protagonismo coletivo das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a universidade deixa de reproduzir a lógica histórica do confinamento e da segregação que caracterizou os espaços destinados ao atendimento desse segmento e passa a se constituir como um espaço de convivência, compartilhamento de vidas, saberes e experiências, orientado pelo reconhecimento da diversidade humana e pela efetivação do direito à educação.

Contudo, para que esse projeto se consolide, o Programa Incluir necessita de fortalecimento institucional, de modo a ampliar as condições de permanência, participação e protagonismo das pessoas com deficiência na universidade, reafirmando tais dimensões como expressão do direito à educação. O reconhecimento do Programa em lei representou um marco significativo; entretanto, o contexto atual impõe novos avanços, tornando inadiável sua regulamentação e o estabelecimento de mecanismos que assegurem sua consolidação e sustentabilidade institucional.

É necessário definir, de forma objetiva, o funcionamento do Programa, delimitando os critérios de elegibilidade para a admissão de implementadores e beneficiários, de modo a contemplar todo o público da educação especial; estabelecer procedimentos de inscrição, acesso e manutenção dos serviços ofertados; identificar as fontes de financiamento e assegurar a previsão orçamentária; bem como instituir sistemas permanentes de capacitação, monitoramento e avaliação. Tais elementos constituem condições indispensáveis para o fortalecimento, o avanço e a consolidação do Programa Incluir no âmbito da UFMA.

Esse processo é fundamental para que o Programa não fique condicionado a interesses individuais nem restrito ao caráter genérico da legislação, mas tenha sua forma de funcionamento claramente definida, promovendo a democratização do acesso e da permanência dos beneficiários e afastando-se de relações e práticas que produzem desigualdades. Uma definição mais precisa do Programa contribui, ainda, para maior clareza quanto às responsabilidades de gestores, implementadores e beneficiários.

A perspectiva de fortalecimento do Programa está diretamente relacionada à sua eficácia no enfrentamento das demandas históricas das pessoas com deficiência no âmbito da educação superior. Ainda que não se possa afirmar a existência de pleno desenvolvimento, universalização ou atendimento integral, é possível reconhecer que o Programa ultrapassou uma lógica restrita da permanência na graduação. Ele passou a fomentar condições concretas para a aprendizagem, promover o incentivo à diversidade e o compartilhamento de experiências de vida e projetos profissionais, resultando em processos de diplomação, inserção qualificada no mundo do trabalho e participação em cursos de mestrado e doutorado — trajetórias que, antes de 2005, eram praticamente impensáveis, em um contexto no qual sequer se considerava a possibilidade de ingresso desse segmento na universidade.

O Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na UFMA constitui, portanto, uma iniciativa estratégica no enfrentamento das desigualdades históricas que marcam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro, ao promover a institucionalização de políticas e práticas voltadas à acessibilidade. Ao longo de sua implementação, o programa possibilitou avanços significativos na criação do núcleo de acessibilidade, no fortalecimento de ações intersetoriais e na ampliação do debate sobre inclusão nas universidades, contribuindo para o processo de democratização do ensino superior.

Dessa forma, conclui-se que o Programa Incluir se revela simultaneamente como expressão de conquistas relevantes e como campo de disputas, evidenciando que a consolidação de uma educação superior verdadeiramente acessível, acolhedora e fundamentada nos direitos humanos exige esforços contínuos, investimentos estruturais e compromisso ético-político permanente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. **O discurso de inclusão nas políticas de educação superior (2003-2008)**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 22, p. e13840, mar. 2022a. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13840>. Acesso em: 29 jun. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2022b.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. 2001. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ARRETCHE, Marta Tereza. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-57.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Colégio de Gestores de Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais (CONACESSI)**. Brasília, DF, 2024a. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/colegios/colegio-nacional-de-gestores-de-nucleos-de-acessibilidade-das-universidades-federais-conacessi/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Primeira coordenação do Conacessi Andifes toma posse**. Brasília, DF, 26 out. 2024b. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2024/10/26/membros-do-colegio-de-gestores-de-nucleos-de-acessibilidade-conacessi-tomam-posse/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **UFMG – Gestores discutem implicações da nova lei do Pnaes na promoção da acessibilidade**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2025/04/11/ufmg-gestores-discutem-implicacoes-da-nova-lei-do-pnaes-na-promocao-da-acessibilidade/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BASTOS NETO, Osvaldo. O conceito de desvio na teoria social contemporânea: modernidade e controle. **Domus On Line: Revista de Teoria Política e Social e Cidadania**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-43, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://fbb.br/wp-content/uploads/2021/12/O-Conceito-de-Desvio-na-Teoria-Social-Contemporanea-Modernidade-e-Controle.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Política Social no contexto da crise capitalista. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. (org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009. p. 301-322. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5620/Cfess-LivroEspecializacao2009.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BELLO, Luiz. Censo 2022: Brasil tem 14,4 milhões de pessoas com deficiência. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40134-censo-2022-brasil-tem-14-4-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BEZERRA, Andreza Vidal; SILVA, Jenipher Alyssa de Lima; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; VIANA, Flávia Roldan. Capacitismo, eugenia e educação superior: como entender essa relação? **Revista InCantare**, v. 21, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/2317417X.2024.21.2.8607>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/8607>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BORSATO, Francieli Piva; MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach; ALVES, Franciele Koehler; MONTEIRO, Valeria Aparecida. Política Nacional de Assistência Estudantil agora é lei: reflexões preliminares acerca da assistência estudantil a partir da promulgação da Lei 14.914/2024. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 8., 2024, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/2024/oral/03923.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. (org.). **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, DF, 2009. p. 575-592. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5620/Cfess-LivroEspecializacao2009.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, DF, 2015a. v. 5 - Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_volume_5_avaliacao_in_loco_referenciais_no_ambito_do_sinaes.pdf. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Livro 1 – Educação Especial: um direito assegurado. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital nº 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 146, seção 3, p. 51-52, 2009a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=51&data=03/08/2009>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador: Programa Incluir -Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf?1473203904. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Secretaria de Governo Digital. **eMAG - Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**. Brasília, DF, abr. 2014. Disponível em: <https://emag.governoeletronico.gov.br/>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1960. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. 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 União**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010b. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%A2ncia_no_Brasil.pdf?1473201976. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14914.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Exploring internalized ableism using critical race theory. **Disability & Society**, v. 23, n. 2, p. 151-162, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/29467719_Exploring_Internalized_Ableism_Using_Critical_Race_Theory. Acesso em: 10 jun. 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1997.

CERQUEIRA FILHO, Gisálio. **A “questão social” no Brasil**: crítica do Discurso Político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/ee7b2c93-1a8a-4a13-a0f4-fe675f88229e>. Acesso em: 29 jun. 2026.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.251>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPcd/Diversitas/ USP Legal, 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas *In*: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 62, p. 257-281, 2023. DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1760. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1760>. Acesso em: 29 jun. 2026.

FERREIRA, Gildete; CABRAL FILHO, Adilson Vaz. Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 93-116, 2013. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v15i32.13036. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13036. Acesso em: 20 jun. 2026.

FORESTI, Taimara; PRESOTTO, Gabrielle Cristine; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva; JUSTO, Ana Maria. O conceito de capacitismo em artigos nacionais: um estudo teórico. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 24, e23909, p. 1-10, 2024. <https://doi.org/10.5935/2175-1390.v24e23909>. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/23909>. Acesso em: 29 jun. 2026.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v17i31.25723>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>. Acesso em: 29 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou desigualdade social: questões teóricas e político-práticas. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 29 jun. 2026.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva**. Florianópolis: UFSC – CED – NUP, 2017. p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/PMV/CDV/FACITEC, 2011. v. 1, p. 15-33.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões sobre "inclusão" nas políticas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2010. Disponível em: <https://sintrasem.org.br/sites/default/files/att00073.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 set. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCSb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Irene. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE Notícias**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=Em%202022%2C%2047%2C%25,foi%20de%204%2C1%25>. Acesso em: 10 out. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, ano 2, n. 3, p. 9-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rafaela.ribeiro/introducao-ao-servico-social-2024.2/revista-temporalis-n-3-a-questao-social-no-capitalismo-iamamoto-m/view>. Acesso em: 10 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>. Acesso em: 10 dez. 2021.

INSTITUTO DE ESTUDOS PARA POLÍTICAS DE SAÚDE; UMANE; INSTITUTO VEREDAS. **Relatório Técnico nº4/2023: Saúde da população com deficiência**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.veredas.org/wordpveredas/wp-content/uploads/2023/06/Boletim04-SaudePopulacaoComDeficiencia-1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

IVANOVICH, Ana Carolina Friggi; GESSER, Marivete. Deficiência e capacitismo: correção dos corpos e produção de sujeitos (a)políticos. **Quaderns de Psicologia**, v. 22, n. 3, e1618 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>. Acesso em: 10 out. 2023.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 10 out. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Reforma do Estado e Educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação**, Campinas, n. 11, p. 24-34, nov. 2001. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/reveducacao/article/view/331>. Acesso em: 10 out. 2023.

LINDEN, Venícios Cassiano. O acordo MEC-USAID e a educação especial brasileira. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 7, n. 14, p. 43-54, jul./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/pt_BR/article/view/41495. Acesso em: 10 jun. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 3254, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2455>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

MAIOR, Marcelo Cardoso. **Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IFBrM): avaliação biopsicossocial da deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Joseane de Lima. **Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais: uma análise no contexto das universidades da região Norte do Brasil**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/78986>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. A lei geral da acumulação capitalista. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013a. Cap. XXIII, p. 839-958.

MARX, Karl. Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um Prussiano. **Vorwärts**, nº 63, sete de agosto de 1844. Tradução Ivo Tonet. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000012.pdf> . Acesso em: 15 dez. 2021.

MARX, Karl. Legislação fabril (cláusulas sanitárias e educacionais). Sua generalização na Inglaterra. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013b. Cap. XIII, p. 674-701.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Anahi Guedes de. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobin Brasil**, n. esp., p. 98-102, 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/02/corpos-incapazes/> Acesso em: 9 jan. 2026.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-radicalizacao-do-debate-sobre-inclusao-escolar-no-brasil/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUeuPiZeZOf6ZJbreiVj30BG9&gclid=EAiaIQobChMI-bzTrbytlQMVTWFIAB0LoiANEAAAYASAAEgLaVfD_BwE. Acesso em: 5 abr. 2022

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago. 2010. Disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/wp-content/uploads/2025/08/Breve-Historico-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Especial-Mendes-2010.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011a.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

OBSERVATÓRIO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil->

Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf. Acesso em: 31 set. 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 2006, Brasília, DF. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 172-184. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/95c9cf79-4014-429f-9957-04bac44bfd46/Democratiza%C3%A7%C3%A3o_do_acesso_e_inclus%C3%A3o.._%282006%29_Sysno_001757692_Rep.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Tradução de Rethinking education: Towards a Global Common Good? Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 31 set. 2023.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD; BANCO MUNDIAL. **Informe mundial sobre la discapacidad**. Ginebra: OMS, 2011. Disponível em: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>. Acesso em: 5 abr. 2022

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época ; v. 17).

PEREIRA, Josenilde Oliveira. Inclusão de pessoas com deficiência na universidade: repercussões no trabalho docente. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 10., 2021, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: PPGPP/UFMA, 2021. Disponível em: https://joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/upload/anais/trabalho_submissaoId_1275_1275612eb07d1ef08.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/bitstream/tede/1926/2/JosenildePereira.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022

PEREIRA, Josenilde Oliveira; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Núcleos de acessibilidade: expressão das políticas nacionais para a educação superior**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/Edusp, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>. Acesso em: 5 abr. 2026.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-21, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65328>. Acesso em: 5 abr. 2022

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília, SP.: ABPEE, 2012. (Coleção Inclusão Escolar, 1). v. 1, p. 25-52.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 5 abr. 2026.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Universidade, ciência e violência de classe**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

<https://repositorio.ufrn.br/items/c0cf5bab-0633-4f05-ad9f-91cf9b950e65> Acesso em: 10 fev. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p.6-9, jan./fev. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1987. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991–2020**. 2021. 437 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11012022-103758/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa. A educação superior e o Programa Incluir: o contexto de contrarreforma educacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais [...]**. Vitória:

ABEPSS, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22209/14715>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa; OLIVEIRA, Sara Cristina Silva de. Para além de uma conquista, um direito: o movimento político das pessoas com deficiência e a sua relação com a conquista do direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL*, 16., 2018, Vitória. **Anais** [...]. Vitória: ABEPSS, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22275>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Ana Cristina Cardoso da; OLIVER, Fátima Correa. Pessoas com deficiência no caminho da democracia participativa. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 279-292, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1604>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/rcKDX4R7Q5BwPbZhg54t6Ck/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>. Acesso em: 10 jun. 2026.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O padrão de proteção social e a reforma das políticas sociais no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 4, n. 1/2, p. 27–50, 2000. Disponível em: <https://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3693>. Acesso em: 29 jun. 2026.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. 2. ed. São Paulo: Veras, 2013.

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 24., 2001, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1581999935652.doc>. Acesso em: 31 set. 2023.

SIMÕES, Aliana Pereira; FRIZZERA, Ana Carolina Sampaio; KOEHLER, Andressa Dias; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. O leitor de tela e a criação de materiais digitais acessíveis a pessoas com deficiência visual. *In: SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro; LINS, Andréia Chiari; BALDO, Yvina Pavan (org.). Incluir é possível: desmistificando barreiras no processo de ensino-aprendizagem*. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017. cap. 5.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005–2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94061>. Acesso em: 31 set. 2023.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt#>. Acesso em: set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Coordenação do Núcleo de Acessibilidade participa de reunião do Conacessi. **Ascom Ufal**, Maceió, 26 ago. 2025. Disponível em: <https://ufal.br/servidor/noticias/2025/8/26/coordenacao-do-nucleo-de-acessibilidade-participa-de-reuniao-do-conacessi>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Gestores discutem implicações da nova lei do PNAES na promoção da acessibilidade**. Belo Horizonte, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://www.ufmg.br/comunicacao/noticias/assistencia-estudantil/gestores-discutem-implicacoes-da-nova-lei-do-pnaes-na-promocao-da-acessibilidade/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **UFS sediará II Seminário e Reunião Nacional de Gestores de Acessibilidade das Universidades Federais**. São Cristóvão, SE, 2025. Disponível em: <https://dain.ufs.br/conteudo/76468-ufs-sediara-ii-seminario-e-reuniao-nacional-de-gestores-de-acessibilidade-das-universidades-federais>. Acesso em: 15 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Campus de Bacabal. **Breve histórico**. São Luís, 2025a. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/bacabal/campus/breve-historico>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências de Codó. **Breve histórico**. São Luís, 2025b. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/codo/campus/breve-historico>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Editais SiSU UFMA**. São Luís, 2014-2025. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/site/ensino/ingresso-sisu/editais-sisu/editais-sisu-ufma>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital GR nº 1/2009, de 16 de janeiro de 2009**. Concurso Público para Pessoal Técnico–Administrativo em Educação. São Luís, 2009a. Disponível em: <https://www.ufma.br/editais/arquivos/concurso190109.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Edital PRH nº 1/2013, de 13 de dezembro de 2013**. Concurso público para pessoal técnico-administrativo em educação. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/editais/edital.jsf?id=9043>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Minuta da Resolução que aprova o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/minuta-da-resolucao-que-aprova-o-regimento-interno->

da-pro-reitoria-de-assistencia-estudantil-da-universidade-federal-do-maranhaoroaes. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto:** Estratégias para inclusão e permanência de pessoas com deficiência na UFMA. São Luís, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Diretoria de Acessibilidade. **Plano de Acessibilidade (2024-2028)**. São Luís, 2024a. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/proaes/acessibilidade-1/plano_de_acessibilidade___versao_final-docx-2.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **Edital PROAES nº 13/2024 para seleção de tutores**. Programa Tutoria Universitária Inclusiva. São Luís, 2024b. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proaes/processo-seletivo-ufma/edital-13-2024-proaes-tutoria-universitaria-inclusiva.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **Edital PROAES nº 08/2023**. Edital para concessão da Bolsa Foco Acadêmico para o período de setembro 2023 a agosto de 2024. São Luís, 2023a. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/edital/IJRurRSoSJLiMjd.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **Edital nº 15/2025 da PROAES**. Concessão do auxílio tecnologia assistiva para discente com deficiência (fluxo contínuo). São Luís, 2025d. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proaes/acessibilidade-1/edital-auxilio-tecnologia-assistiva-2026-08-05-retificacao.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. **Edital nº 4/2025**. Seleção de representantes de alunos em acessibilidade. São Luís, 2025e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Acessibilidade. **Projeto:** Implantação de Núcleos de Acessibilidade nos campi da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2023b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Relatório de acessibilidade – Campus Chapadinha/MA**. São Luís, 2022a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Relatório de acessibilidade – Campus Codó/MA**. São Luís, 2022b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Relatório de acessibilidade – Campus Grajaú/MA**. São Luís, 2022c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Ensino. **Relatório de acessibilidade – Campus Pinheiro/MA**. São Luís, 2022d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Divisão de Capacitação e Desenvolvimento. **Capacitação**. São Luís, 2026a. Disponível em:

<https://portalpadrao.ufma.br/progep/capacitacao/programacao-dos-cursos-progep-ufma>. Acesso em: 3 abr.2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2018**. São Luís, 2019a. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/E0lDdFRjsuNQFtt.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2019**. São Luís, 2020. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao-ufma>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2020**. São Luís, 2021. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Nf422ROn8Si5IzQ.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2021**. São Luís, 2022e. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/dW3qFffSLuSmtEO.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2022**. São Luís, 2023c. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2022-ufma-31-03-2023-17-37.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2023**. São Luís, 2024c. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2023-ufma-27-03-2024_n.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2024**. São Luís: UFMA, 2025f. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2024-ufma-31032025.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão 2025**. São Luís: UFMA, 2026b. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2025-ufma-16-04-2026.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. São Luís, 2018. Disponível em: https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/relatorios-de-gestao/relatorio-de-gestao-2017_ufma_versao_02042018.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução n.º 421-CONSUN, de 19 de julho de 2022**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2022-2026 da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2022f. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/transparencia/institucional/resolucao-no-421-consun-de-19-de-julho-de-2022-aprova-o-pdi-2022-2026.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução n.º 3.828-CONSEPE, 13 de maio de 2025**. Atualiza o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Saúde da

Família (PPGSF) da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (RENASF), da Universidade Federal do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 2025g. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/colégiados-superiores/consepe/normativas/resolucoes-2025/resolucao-3828-2025-consepe.pdf/@download/file/RESOLU%C3%87%C3%83O%203828-2025-CONSEPE.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 121-CONSUN, de 17 de dezembro de 2009.** Aprova a criação do Núcleo Pró-Acessibilidade e Permanência de Pessoas com Deficiência à Educação (NAPPEDE) e seu Regimento Interno. São Luís, 2009b. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/boZYWHm4X6XtB9a.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 169-CONSAD, de 30 de junho de 2015.** Atualiza a estrutura organizacional e o correspondente organograma da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2015. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/HmZnTvACq6usqd1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 2.858-CONSEPE, de 21 de março de 2023.** Dispõe sobre o atendimento de acessibilidade e inclusão educacional no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, 2023d. Disponível em: <https://portalpadrao.ufma.br/proen/conselhos-universitarios/arquivos-de-resolucoes/RESOLUO28582023CONSEPE.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 223-CONSAD, de 19 de novembro de 2019.** Atualiza a estrutura organizacional e o correspondente organograma da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2019b. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/HNd0XJIac4HmTvt.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 329-CONSAD, de 25 de junho de 2024.** Modifica a estrutura organizacional de unidades administrativas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2024d. Disponível em: <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/YgaV0Z1fY2J3XuD.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Primeira coordenação do Conacessi Andifes toma posse.** Belém, 26 out. 2024. Disponível em: <https://ufpa.br/primeira-coordenacao-do-conacessi-andifes-toma-posse/>. Acesso em: 29 jun. 2026.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS: Sofia: entre o saber e o não saber nos processos artísticos, 3., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/download/4389/4389-Texto%20do%20artigo-12010-1-10-20191214.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2026.

VERDUM, Carolina Piá; CUNHA, Fernanda Lanzařini da; LUSA, Mailiz Garibotti. Educação inclusiva: Um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. e37548, 2021. DOI: 10.15448/1677-9509.2021.1.37548. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/37548>. Acesso em: 31 set. 2023.