

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Ações educacionais inclusivas de Viçosa-MG e seus impactos no acesso,
permanência e conclusão de alunos com deficiência: uma análise do ensino
superior público e privado no período documental de 2019 a 2023**

Natãna Vitória Maria de Oliveira Reis
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

NATÃNA VITÓRIA MARIA DE OLIVEIRA REIS

Ações educacionais inclusivas de Viçosa-MG e seus impactos no acesso, permanência e conclusão de alunos com deficiência: uma análise do ensino superior público e privado no período documental de 2019 a 2023

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

Orientadora: Kesia Silva Tosta

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

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

T

R375a
2026

Reis, Natãna Vitória Maria de Oliveira, 1996-
Ações educacionais inclusivas de Viçosa-MG e seus
impactos no acesso, permanência e conclusão de alunos com
deficiência: uma análise do ensino superior público e privado no
período documental de 2019 a 2023 / Natãna Vitória Maria de
Oliveira Reis. – Viçosa, MG, 2026.
1 dissertação eletrônica (152 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Kesia Silva Tosta.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Serviço Social, 2026.

Referências bibliográficas: f. 136-152.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.546>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação inclusiva - Viçosa (MG). 2. Pessoas com
deficiência - Educação (Superior) - Viçosa (MG). I. Tosta, Kesia
Silva, 1989-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento
de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Política
Social. III. Título.

CDD 22. ed. 371.9046098151

NATÃNA VITÓRIA MARIA DE OLIVEIRA REIS

Ações educacionais inclusivas de Viçosa-MG e seus impactos no acesso, permanência e conclusão de alunos com deficiência: uma análise do ensino superior público e privado no período documental de 2019 a 2023

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

APROVADA: 13 de julho de 2026.

Assentimento:

Natãna Vitória Maria de Oliveira Reis
Autora

Kesia Silva Tosta
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 17/09/2026 às 08:47:38 e pela orientadora em 17/09/2026 às 10:15:23. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **TQS8.YFP8.LTUV** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Primeiramente agradeço a Deus por me conduzir em momentos de cansaço, ansiedade e falta de esperança.

Aos meus pais, João e Ivanete, pelo suporte afetivo, espiritual e financeiro ao longo da minha trajetória. Saibam que as orações e o incentivo nos estudos significaram muito para mim.

À minha irmã, Natália, pelo companheirismo e apoio (principalmente psicológico). Saiba que poderá contar comigo sempre, sejam nas horas boas ou ruins.

Aos meus amigos, Vinícius, Sabrina, Lavínia, Michelle, Gabriela e Camila, pelos conselhos, compreensão e carinho. Saibam que mesmo não os vendo com tanta frequência, carrego vocês em meus pensamentos. Inclusive, saudades dos nossos encontros.

À minha orientadora, Késia, pela paciência, dedicação e auxílio. Saiba que as sugestões (bibliográficas, de melhorias) fizeram total diferença na presente pesquisa e que os elogios acerca do meu trabalho foram motivacionais.

Aos participantes da banca, pelas contribuições e por terem aceitado o convite de participação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Política Social, pelos debates e reflexões. Saibam que as trocas proporcionadas em sala foram fundamentais para o meu amadurecimento intelectual.

À secretaria da pós (especialmente Cecília), por sanar todas as dúvidas e aos funcionários da limpeza, por manter a organização e higienização do departamento. Saibam que vocês possuem a minha admiração e respeito e que merecem toda a valorização do mundo. Graças a vocês, o departamento está em funcionamento.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV) e ao Departamento de Serviço Social (DSE), pela oportunidade de realizar a pós-graduação.

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

RESUMO

REIS, Natãna Vitória Maria de Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2026. **Ações educacionais inclusivas de Viçosa-MG e seus impactos no acesso, permanência e conclusão de alunos com deficiência: uma análise do ensino superior público e privado no período documental de 2019 a 2023.** Orientadora: Kesia Silva Tosta.

O ensino superior é um privilégio que, historicamente, não é colocado para todos. Dentre os grupos privados desse privilégio, encontram-se as pessoas com deficiência, que tiveram sua trajetória marcada por avanços e retrocessos mediante às condições materiais de cada contexto social e econômico de produção. Mas que na dinâmica capitalista ganham um caráter peculiar, principalmente após atingir o estágio de financeirização. A partir da década de 1990, a inclusão de PcD's no ensino superior ganhou relevância. Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta desafios devido ao avanço neoliberal. E isso tem refletido no acesso e permanência deste grupo em relação ao referido nível de ensino, que apesar do aumento de 34,3% das matrículas entre 2020 e 2022, as taxas de conclusão na reserva de vagas para PcD's no mesmo período foram inferiores aos demais tipos de reserva - ficando abaixo de 1% (INEP, 2020, 2022). Perante o exposto, a presente pesquisa busca analisar ações, avanços e desafios para a inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior de Viçosa-MG. Para esta pesquisa exploratória, de abordagem mista sequencial, financiada pela CAPES, serão utilizados instrumentos bibliográficos e documentais, tendo como método de análise o materialismo histórico dialético. O resultado dessa análise mostrou que as políticas sociais inclusivas são fruto da luta de pessoas com deficiência contra as desigualdades produzidas pela lógica capitalista. No âmbito internacional, esse processo ganhou força a partir da década de 1960, com a resignificação da deficiência. Já no Brasil, o processo ocorreu de forma gradual, consolidando-se somente após a Constituição de 1988. Nesse contexto, a educação deixou de ser vista apenas como instrumento de qualificação para o mercado, passando a ser compreendida como um direito de todos. Ainda que esse processo represente avanços, ele permanece atravessado por contradições, uma vez que o ensino superior brasileiro convive com a lógica mercantilista, meritocrática, capacitista, sexista, racista e elitista. Na particularidade viçosense, isso não poderia ser diferente, já que sua formação é marcada por dinâmicas econômicas, sociais e territoriais de dependência. Por mais que hoje seja reconhecida como cidade educadora, Viçosa ainda apresenta limitações no que se refere à universalização do acesso ensino superior, visto que a maioria dos cursos de graduação são de natureza privada. Entre as instituições

identificadas, grande parte estavam credenciadas como modalidade à distância. Embora diversificada, a maioria das instituições ofereceram medidas e serviços de apoio estudantil, o que contribuiu com aumento de ingressantes com deficiência no município. Contudo, os dados evidenciaram baixos índices de conclusão, sobretudo aqueles com deficiências sensoriais, cognitivas, da cor preta e do sexo masculino. Nesse sentido, propõe-se o fortalecimento das políticas de inclusão no município, por meio da reestruturação e oferta dos cursos de formação em educação especial para os demais profissionais da educação, da criação de canais informativos sobre os núcleos de apoio estudantil e da adoção de ações afirmativas pelas instituições privadas. Por fim, destaca-se a necessidade de revisão dos programas analíticos dos cursos, visando garantir que temas relacionados à acessibilidade, diversidade e inclusão estejam presentes de forma transversal em todas as áreas do conhecimento.

Palavras-chave: educação inclusiva; pessoas com deficiência; Viçosa

ABSTRACT

REIS, Natãna Vitória Maria de Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2026. **Inclusive Educational Initiatives in Viçosa, Minas Gerais, and their impact on access, retention and graduation rates for students with disabilities: an analysis of public and private higher education during the period covered by the documents from 2019 to 2023.** Adviser: Kesia Silva Tosta.

Higher education is a privilege that, historically, has not been available to everyone. Among the groups deprived of this privilege are people with disabilities, whose journey has been marked by advances and setbacks depending on the material conditions of each social and economic context. However, within the capitalist system, this issue takes on a unique character, particularly after reaching the stage of financialization. Starting in the 1990s, the inclusion of people with disabilities in higher education gained prominence. However, the realization of these rights faces challenges due to the advance of neoliberalism. This has been reflected in this group's access to and retention in higher education, where, despite a 34.3% increase in enrollment between 2020 and 2022, completion rates for reserved spots for people with disabilities during the same period were lower than for other types of reserved spots - remaining below 1% (INEP, 2020, 2022). In light of the above, this study seeks to analyze actions, advances and challenges regarding the inclusion and retention of people with disabilities in higher education in Viçosa, Minas Gerais. For this exploratory study, which employs a sequential mixed-methods approach and is funded by CAPES, bibliographic and documentary sources will be utilized, with dialectical historical materialism serving as the method of analysis. The results of this analysis showed that inclusive social policies are the result of the struggle by people with disabilities against the inequalities produced by capitalist logic. Internationally, this process gained momentum starting in the 1960s, with the reframing of disability. In Brazil, however, the process occurred gradually, only becoming established after the 1988 Constitution. In this context, education ceased to be viewed merely as a tool for preparing students for the job market and came to be understood as a right for all. Although this process represents progress, it remains fraught with contradictions, since Brazilian higher education coexists with mercantilist, meritocratic, ableist, sexist, racist, and elitist logics. In the specific case of Viçosa, this could not be any different, since its development is marked by economic, social, and territorial dynamics of dependency. Although Viçosa is now recognized as an educating city, it still faces limitations regarding universal access to higher education, given that most undergraduate programs are private.

Among the institutions identified, the majority were accredited to offer distance learning programs. Although diverse, most institutions offered student support measures and services, which contributed to an increase in the number of students with disabilities enrolling in the municipality. However, the data revealed low completion rates, particularly among those with sensory or cognitive disabilities, Black students, and male students. In this regard, we propose strengthening inclusion policies in the municipality through the restructuring and provision of special education training courses for other education professionals, the creation of information channels about student support centers and the adoption of affirmative action by private institutions. Finally, the need to revise course curricula is highlighted, with the aim of ensuring that topics related to accessibility, diversity, and inclusion are integrated across all areas of knowledge.

Keywords: inclusive education; people with disabilities; Viçosa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ella Harper, a “menina camelo”	36
Figura 2 - General Tom Thumb	37
Figura 3 - Alfabeto manual na língua francesa	39
Figura 4 - Alfabeto em Braille na língua francesa	40
Figura 5 - Imperial Instituto de Surdos-Mudos	47
Figura 6 - Imperial Instituto dos Meninos Cegos	48
Figura 7 - Instituto Pestalozzi, Canoas	49
Figura 8 - Instituto APAE, Santa Cruz do Sul	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior - Brasil 2000-2010	89
Gráfico 2 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior - Brasil 2011-2021	89
Gráfico 3 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior - Brasil 2022-2024	90
Gráfico 4 - Núcleo de apoio estudantil	102
Gráfico 5 - Composição da equipe dos núcleos.....	107
Gráfico 6 - Reserva de vagas para PcD's	108
Gráfico 7 - Ações, recursos e serviços disponibilizados	109
Gráfico 8 - Taxa de ingressantes com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância de Viçosa-MG, por sexo, INEP (2019-2023).....	112
Gráfico 9 - Taxa de matriculados com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância de Viçosa-MG, por sexo, INEP (2019-2023).....	112
Gráfico 10 - Taxa de concluintes com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância de Viçosa-MG, por sexo, INEP (2019-2023).....	113
Gráfico 11 - Taxa de ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	123
Gráfico 12 - Taxa de matrículas nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	124
Gráfico 13 - Taxa de concluintes nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	124
Gráfico 14 - Taxas anuais de evasão dos estudantes com deficiência, por modalidade de curso, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	127
Gráfico 15 - Taxas anuais de evasão dos estudantes com deficiência, por modalidade de curso e sexo, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023).....	127
Gráfico 16 - Taxas anuais de evasão nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de trabalhos encontrados por filtro	30
Quadro 2 - Código de identificação das instituições.....	31
Quadro 3 - Descrição das tabelas selecionadas.....	32
Quadro 4 - Sistematização da metodologia.....	33
Quadro 5 - Informações institucionais sobre acessibilidade e inclusão	103
Quadro 6 - Satisfação dos serviços	105
Quadro 7 - Ano de implementação dos núcleos.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de instrução entre Pessoas com e sem Deficiência – IBGE 2022	56
Tabela 2 - Trabalho e renda entre Pessoas com e sem Deficiência – IBGE 2022.....	56
Tabela 3 - Número de concluintes com deficiência entre 2013-2023	93
Tabela 4 - Número de concluintes sem deficiência entre 2013-2023.....	93
Tabela 5 - Taxa de ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	117
Tabela 6 - Taxa de ingressantes nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	117
Tabela 7 - Taxa de matrículas nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	119
Tabela 8 - Taxa de matrículas nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	119
Tabela 9 - Taxa de concluintes nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	121
Tabela 10 - Taxa de concluintes nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	121
Tabela 11 - Taxas anuais de evasão nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023).....	129
Tabela 12 - Taxas anuais de evasão nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
AVC	Acidente Vascular Cerebral
CAI	Comissão de Acessibilidade e Inclusão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCH	Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
CEAD	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
Census	Censo da Educação Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde
CNE	Conselho Nacional da Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DPI	Internacional de Deficientes
DSE	Departamento de Serviço Social
EaD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
Estácio RP	Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto
FDV	Faculdade de Viçosa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMU	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
FUNIP	Faculdade Única de Ipatinga
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIDH	Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições federais de ensino superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPI	Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
Multivix S	Faculdade Multivix Serra
NAF	Novo arcabouço fiscal
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD's	Pessoas com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SES	Serviço Social
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TIC	Computação e Tecnologias da computação e Comunicação
UCB	Universidade Católica de Brasília
UFF	Universidade Federal do Fluminense
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNA	Centro Universitário UNA
UnB	Universidade Federal de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes

UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICESUMAR	Universidade Cesumar
UNIFACVEST	Centro Universitário FACVEST
UNIFAEL	Centro Universitário Fael
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNILINS	Centro Universitário de Lins
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINTER	Centro Universitário Internacional
Unisanta	Universidade Santa Cecília
UNIVIÇOSA	União de Ensino Superior de Viçosa
UPI	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação
Uremg	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa.....	20
1.2 Aspectos metodológicos	24
2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA ..	34
2.1 Deficiência: dos modelos aos direitos	34
2.2 A influência dos modelos de deficiência nos avanços legislativos brasileiros.....	46
2.3 Capitalismo e PcD's: a “exclusão” como escolha	55
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	69
3.1 Política de educação brasileira: uma breve contextualização.....	69
3.2 A política de educação como via para o ensino superior	73
3.3 PcD's e o ensino superior brasileiro: (des)caminhos para a inclusão.....	84
4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E ESTATÍSTICA.....	95
4.1 Caracterização e trajetória do município de Viçosa	95
4.2 Análise das instituições de ensino superior em relação a inclusão.....	101
4.3 Indicadores de inclusão no município de Viçosa: uma leitura das sinopses do Censup (2019-2023).....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
6 REFERÊNCIAS	136

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é um privilégio que, historicamente, não foi colocado para todos. Dentre os grupos privados desse privilégio encontram-se as pessoas com deficiência, que tiveram a sua trajetória marcada por diferentes ações. Tais ações são vinculadas às condições materiais de cada contexto social e econômico de produção¹.

A partir da década de 1990, a educação (assim como as demais políticas sociais) “tornou-se [...] uma preocupação constante de governos, **universidades** e professores, alcançando respaldo jurídico e grande mobilização da sociedade em prol dessa causa” (Bezerra, 2016, p. 60, grifo próprio). Essa mobilização resultou na formulação de dois documentos importantes: a Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ambas consideradas complementares.

Neste momento, o documento de 1994 já indicava a preparação de pessoas com deficiência para a vida adulta por meio de programas que permitissem o acesso ao ensino superior. Embora tenha sido fundamental para as pessoas com deficiência, devemos considerar a educação enquanto uma política social inscrita em um sistema de produção excludente, de base estrutural conservadora. Assim, “tem se articulado conforme pressupostos e interesses capitalistas, fundamentados na ideologia (neo)liberal”² (Bezerra, 2016, p. 60).

Por conseguinte, a classe dominante passou a utilizar o discurso ideológico de que seria necessário realizar cortes orçamentários públicos para salvar a economia, fazendo com que o Estado investisse minimamente nos direitos dos trabalhadores. Sendo assim, inicia-se o processo de responsabilização dos sujeitos sem considerar que a situação a qual se encontram são reflexos do desemprego³, do desamparo por parte do Estado e da dinâmica contraditória do

¹ Para Marx (2009), um fenômeno pode ser explicado a partir das relações históricas e materiais de produção. Vejamos: Os meios de produção e subsistência são a base para a vida social. A forma como os seres humanos produzem os seus meios de vida determina a estrutura das relações sociais. A produção não é apenas uma atividade econômica. Ela também é uma atividade social, já que permite moldar as relações sociais e determina o modo de vida coletivo (que impacta na consciência). A coesão social é fundamental para a interação de forma dialética. Logo, o conjunto dessas relações refletem na superestrutura da sociedade.

² Compreende-se como neoliberalismo o conjunto de práticas que condiciona o bem-estar humano à liberdade econômica individual, ao empreendedorismo e ao fortalecimento da propriedade privada e do livre comércio. Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser um provedor social para se tornar um protetor das condições de mercado, intervindo apenas para proteger a economia, assegurar a propriedade (nem que seja pela coerção) e, se necessário, criar mercados em setores como saúde e educação. A teoria acredita ainda que o Estado possui pouco conhecimento para decifrar os preços de mercado e que suas ações (principalmente às de caráter democrático) estão propensas ao atendimento dos grupos de interesse (Harvey, 2008). In: HARVEY. **O Neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola, Inglaterra, 2008.

³ Para Marx (s.d. apud Arruzza; Bhattacharya, 2023), se trata do exército industrial de reserva, ou seja, pessoas que têm possibilidade de se inserir no mercado de trabalho a qualquer momento. Em contrapartida, Arruzza e Bhattacharya (2023) vão dizer que, na atualidade, temos o fenômeno da espoliação, onde a população excedente

capitalismo⁴ – tendo em vista o aumento da mercantilização de serviços voltados para a proteção social dos indivíduos que geram a mais-valia para este modo de produção, sejam eles com vínculo empregatício ou não (Alencar, 2011; Arruzza; Bhattacharya, 2023).

Políticas e programas sociais têm sido cada vez mais formuladas com base no desenvolvimento dos sujeitos no âmbito familiar⁵, sobretudo, daqueles considerados dependentes⁶. Na particularidade brasileira, isso não poderia ser diferente. A tentativa de pessoas com deficiência em participar da sociedade capitalista tem sido uma tarefa árdua, repleta de desafios. Mas a luta deste grupo também contempla múltiplos avanços (Bastos; Silva, 2019).

Ainda que de modo precário, foi possível a sua inserção nos mais diversos espaços (inclusive nas instituições de ensino) a partir da promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e da lei da reserva de vagas para pessoas com deficiência (Lei nº 13.409/2016), em conjunto com a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). E todas sendo fundamentadas pelos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Direitos do Deficiente Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), Declaração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, Declaração de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994).

Contudo, a efetivação das mesmas é posta em xeque ao se deparar com o pouco investimento de recursos para o grande volume de demandas requisitadas nestes espaços (Bastos; Silva, 2019). Isso porque o avanço neoliberal no país tem gerado reformas que reforçam as barreiras físicas, estruturais e pedagógicas das instituições de ensino e se opõem “à estruturação dos serviços públicos e da garantia de direitos e políticas sociais”, principalmente após a Emenda Constitucional nº 95/2016 entrar em vigor (André; Ribeiro, 2018; Baêta;

jamais será absorvida pelo mercado. Geralmente, essa superpopulação sobrevive à base da economia informal e se torna público-alvo dos projetos de extermínio quando deixam de ser úteis para o processo de acumulação. Parte deste debate pode ser evidenciado no tópico 2.3.

⁴ Marx (2013) diz que o capitalismo é fruto de um longo processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o autor afirma que as condições naturais fizeram parte desse processo de desenvolvimento, porque elas determinam o tempo de trabalho necessário para a manutenção do trabalhador e fornecem as possibilidades de realização do trabalho (ou seja, quais meios serão utilizados para a execução do trabalho). Por ser fruto de uma evolução histórica e material, o filósofo alemão acredita que o capitalismo pode ser substituído por um modo de produção alternativo, já que o modo de produção feudal foi superado pelo primeiro.

⁵ O trabalho doméstico é um trabalho reprodutivo (garante que o trabalhador esteja apto para trabalhar). Não é remunerado, mas é fundamental para o funcionamento da lógica capitalista.

⁶ Crianças, adolescentes, idosos, enfermos e pessoas com deficiência são considerados indivíduos dependentes, segundo Bastos e Silva (2019). Para Eva Kittay (s. d. apud Diniz, 2007), as relações de dependência são inevitáveis à vida de todas as pessoas e que em algumas situações, o cuidado é uma condição de sobrevivência. Filósofa e mãe de uma pessoa com paralisia cerebral, Kittay teve grande influência na segunda geração do modelo social.

Pereira; Rufino, 2024, p. 14; Timm, 2017). E por ser uma economia dependente, qualquer gasto com a reposição da vida do trabalhador é visto como algo improdutivo (Marini, 2005). Com isso, o Estado brasileiro passa a ser permeado por disputas e contradições, cuja institucionalidade é marcada pela tensão entre conquistas democráticas e reações conservadoras.

Essa contradição fica ainda mais evidente a partir da realidade concreta. Entre 2020⁷ e 2022⁸, o censo da educação superior (Censup) mostrou que o Brasil passou de 59.001 para 79.262 alunos com deficiência matriculados nas instituições de ensino superior, representando um aumento de 34,3%. Esse aumento indica que as ações governamentais na perspectiva inclusiva promoveram avanços para a inserção deste grupo nos cursos de graduação, mesmo diante do cenário político do país. Os dados forneceram ainda o percentual de ingressantes com deficiência que conseguiram concluir por ano e de concluintes por tipo de reserva de vagas. Em 2020, o percentual de conclusão⁹ foi de 34,5%. Em 2022, esse percentual caiu para 29,3% (equivalente a -5,2 pontos percentuais).

Dos 46.157 concluintes em 2020, 84,1% eram da reserva para estudantes procedentes de escola pública, 45,2% eram da reserva para grupos étnicos, 0,6% eram da reserva para pessoas com deficiência, 36,6% eram da reserva referente à renda familiar e 2,6% eram das demais formas de reserva. Enquanto em 2022, 85,9% dos 61.588 concluintes eram da reserva para estudantes procedentes de escola pública, 47% eram da reserva para grupos étnicos, 0,9% eram da reserva para pessoas com deficiência, 39% eram da reserva referente à renda familiar e 3,1% eram das demais formas de reserva.

Mesmo que o índice de conclusão de estudantes com deficiência tenha subido 0,3 pontos percentuais entre 2020 e 2022, o total de concluintes oriundos dessa reserva demonstrou ser menor do que em relação aos demais tipos de reserva, confirmando, portanto, a dificuldade de acesso e permanência de pessoas com deficiência nas universidades mencionada por André e Ribeiro (2018). Além disso, esse fator contribui para a intensificação da desigualdade, uma vez que há a conjunção entre questões de gênero, cor/raça e pessoas com/sem deficiência. Logo, podemos deduzir que o congelamento dos investimentos públicos inviabiliza a promoção do

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse da Educação Superior 2020**. Brasília: Inep 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> >. Acesso em: 07/06/2024.

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopse da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> >. Acesso em: 07/06/2024.

⁹ Cálculo: (Total de concluintes/total de ingressantes) * 100. **2020:** ingressantes = 22.043; concluintes = 7.603. **2022:** ingressantes = 33.346; concluintes = 9.775.

ensino superior público, gratuito, inclusivo, universal e de qualidade, na medida em que fortalece os interesses do capital.

Diante disso, esta pesquisa busca analisar ações, avanços e desafios para a inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior de Viçosa-MG. Como objetivos específicos, pretende-se: averiguar o impacto do movimento de pessoas com deficiência na evolução das políticas sociais inclusivas, indicando os principais marcos legais do cenário mundial e brasileiro até o direito à educação; descrever a evolução da educação inclusiva no contexto do ensino superior brasileiro; investigar as medidas e serviços institucionais oferecidos para promover a educação inclusiva no ensino superior viçosense e analisar a inserção, permanência e conclusão de alunos com deficiência no ensino superior de Viçosa no período de 2019 a 2023.

Para além da introdução e das considerações finais, essa pesquisa conta com a fundamentação teórica, que foi constituída da seguinte maneira: Seção 1 - Pessoas com Deficiência: uma história de luta e resistência, Seção 2 - Considerações sobre a política de educação no Brasil e Seção 3 – A educação inclusiva na UFV: uma perspectiva histórica e estatística. E cada seção foi norteada pelas seguintes perguntas: Seção 1 - “Como o movimento de pessoas com deficiência contribuiu para a abordagem inclusiva nas políticas sociais?”, Seção 2 - “Qual a relação/história da educação inclusiva com o ensino superior no Brasil?” e Seção 3 - “Quais as medidas e serviços são ofertados em Viçosa para promover a educação inclusiva?”; “Como se deu a inserção, permanência e conclusão de alunos com deficiência no ensino superior viçosense nos últimos 5 anos?”.

A primeira seção aborda a trajetória de pessoas com deficiência, sendo desenvolvida em três tópicos. O tópico “Deficiência: dos modelos aos direitos” retrata como as mudanças de perspectiva sobre a deficiência influenciaram no formato das ações e de como a participação de pessoas com deficiência foi fundamental para este processo. Este tópico também traz os marcos legais que serviram de base para a educação inclusiva. O tópico “A influência dos modelos de deficiência nos avanços legislativos brasileiro” disserta sobre a evolução dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, incluindo a educação inclusiva, a partir da influência dos modelos médico e social de deficiência. Também menciona sobre como a inserção do neoliberalismo no país impediu a eficácia dessas políticas. O tópico “Capitalismo e PcD’s: a “exclusão” como escolha” evidencia que a exclusão de pessoas com deficiência do mercado de trabalho brasileiro é parte da lógica de acumulação capitalista.

A segunda seção apresenta uma análise crítica da política de educação no Brasil, que também foi composta por três tópicos. O tópico “Política de educação brasileira: uma breve contextualização” aborda as contradições e as particularidades presentes no processo de implementação da política de educação no Brasil. O tópico “A política de educação como via para o ensino superior” traça um panorama histórico do ensino superior no Brasil, relacionando o seu desenvolvimento com as transformações políticas, econômicas e sociais do país. O tópico “PcD’s e o ensino superior brasileiro: (des)caminhos para a inclusão” aprofunda a discussão sobre os dispositivos legais que visam promover a inclusão de alunos com deficiência no contexto do ensino superior brasileiro, apontando lacunas e desafios na aplicação dos mesmos. A análise é complementada pela apresentação de indicadores nacionais sobre a matrícula e a conclusão do grupo, o que permite sustentar o confronto entre o arcabouço normativo e a realidade empírica.

A terceira seção tem o enfoque no objeto de pesquisa. A partir dos achados obtidos na investigação, a seção foi estruturada em três tópicos. O tópico “Caracterização e trajetória do município de Viçosa” narra o processo de formação viçosense, contextualizando o cenário em que viria a ser reconhecida como cidade educadora e os elementos que caracterizam as particularidades locais. O tópico “Análise das instituições de ensino superior em relação à inclusão”, faz uma análise crítica das medidas, dos serviços e das ações pedagógicas adotadas pelas instituições, associando as práticas observadas com o referencial teórico, com o intuito de identificar limites e potencialidades destas. O tópico “Indicadores de inclusão no município de Viçosa: uma leitura das sinopses do Censup (2019-2023)” apresenta o perfil e a trajetória de alunos com deficiência do município de Viçosa por meio das sinopses do Censup, no período de 2019 a 2023, de modo a subsidiar a discussão sobre a efetividade das políticas institucionais. Vale ressaltar que a coleta não vai contemplar informações sobre o período pós universidade destes alunos.

1.1 Justificativa

O interesse pelo tema surgiu por dois motivos pessoais. O primeiro está relacionado ao apoio da minha mãe em dar continuidade aos estudos. Desde criança, ela incentivava eu e minha irmã a estudar, dizendo que podíamos contar com ela independentemente da decisão que iríamos tomar, além de falar que adquirir conhecimento nunca é demais. Dizia ainda que sempre se arrependeu de não ter concluído pelo menos o ensino médio e que nunca deveríamos abrir mão dos nossos sonhos por ninguém, pois considera os sonhos e o conhecimento como as únicas

coisas que não podem ser tiradas de nós. Esta última afirmação está relacionada com o adoecimento do meu avô, pois para tratá-lo, precisou se mudar para outra cidade. E essa mudança foi a pedido da minha avó. Neste período, trabalhou em uma padaria, e ao saber de uma prova para o cargo de aeromoça, pediu aos patrões que a liberassem. Entretanto, os patrões recusaram o pedido. Depois que meu avô veio a óbito, minha mãe e minha avó retornaram para a cidade nativa. Por ter realizado o segundo ano do ensino médio duas vezes, em cidades diferentes, e ter trabalhado simultaneamente, acabou interrompendo os estudos por esgotamento. Meu pai também não concluiu os estudos. Ele relata ter saído da escola entre a 4ª e a 5ª série do ensino fundamental, por conta das funções que meu avô atribuía a ele.

O segundo motivo tem a ver com o adoecimento de meu pai. Em 2017, ele perdeu parte de sua coordenação motora devido a um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Recebeu alta do hospital na véspera do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - exame este que permitiu, no ano seguinte, o meu ingresso e da minha irmã ao curso de Serviço Social na Universidade Federal de Viçosa (SES/UFV). Após a nossa aprovação, uma questão surgiu em nossa mente: quem ficaria responsável por cuidar dele? Isso porque na época minha mãe trabalhava em uma empresa terceirizada da UFV como auxiliar de serviços gerais. E esse trabalho era realizado em período integral. Ela não poderia sair, já que aquele havia se tornado a nossa principal fonte de renda. Naquele contexto, podíamos contar com poucas pessoas, e mesmo assim, não sentíamos confortáveis em incomodá-las com nossos assuntos pessoais a todo instante. Quanto ao meu pai, dependia de cuidados integrais, pois naquele momento, havia parado de andar. E minha residência não possui adaptações para uma pessoa com deficiência.

Após minha inserção na UFV, a vontade de conhecer sobre o assunto foi crescendo, principalmente em disciplinas que incentivaram a construção dos projetos de pesquisa. A primeira disciplina foi SES 226 - Metodologia de pesquisa, onde desenvolvi um projeto sobre acessibilidade e inclusão de PcD's na UFV. Retomei com o projeto na disciplina SES 420 - Pesquisa em Serviço Social, na qual uma das monitoras me aconselhou a escolher entre inclusão e acessibilidade. No final, acabei optando por trabalhar apenas com a inclusão em virtude da abrangência de sua proposta¹⁰. Com as discussões realizadas ao longo do curso, o projeto passou

¹⁰ No terceiro seminário de Serviço Social e Educação Inclusiva - Assistentes Sociais contra o capacitismo, a professora Silvana esclarece a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Segundo a professora, Educação Especial se refere especificamente à educação de pessoas com deficiência, ao passo que a Educação Inclusiva se define como a educação para todos, sem distinção de raça, gênero, religião, orientação sexual, condição corpórea e outros. O evento foi organizado pela Bonifácio e Báfica Educacional e realizado em 09/04/2024.

por diversas alterações. No entanto, não construí-lo sozinha, visto que o professor da disciplina permitiu formação de duplas ou trios.

No segundo semestre de 2021, fiz a disciplina EIN 336 - Estudos da infância, que foi similar à SES 226. Dessa vez, havia definido a minha amostra para alunos surdos. Essa definição havia partido da minha experiência na disciplina LET 290 - Libras, Língua Brasileira de Sinais, pois o professor que a ministrou relatava os desafios que enfrentou ao longo de sua formação devido a sua condição, o que me fez querer investigar mais a situação geral dos graduandos surdos. Assim, elaborei o projeto intitulado “Inclusão de surdos nas instituições de ensino superior e seus desafios: uma análise dos estudantes surdos de Viçosa-MG”. Após passar por algumas modificações, o projeto foi submetido para o processo seletivo do mestrado e aprovado, contando com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mesmo assim, as reflexões e os debates das disciplinas da pós-graduação me levaram a novas alterações do projeto, que passou a ser norteador pela seguinte questão: “Como tem se dado a educação inclusiva no ensino superior da UFV?”. Contudo, devido às limitações encontradas nos microdados do Censup, a pesquisa foi novamente modificada. Com isso, o estudo busca responder como a educação inclusiva no ensino superior de Viçosa-MG tem sido desenvolvida. Hoje reconheço que se minha mãe não tivesse insistido para fazer o exame e nos acalmado frente a situação do cuidado - que é claro, conseguimos resolver - hoje não estaria desenvolvendo esta pesquisa.

Nesse sentido, estudar a educação inclusiva no ensino superior de Viçosa-MG é de extrema importância, pois, ao identificar as barreiras que impedem a plena inclusão de estudantes com deficiência, Viçosa, assim como os demais municípios, poderão traçar estratégias de superação (como planejamento das ações, melhoria das políticas municipais de apoio aos alunos com deficiência, etc.) e contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais equitativo e diverso. Essa construção deve partir de práticas pedagógicas que visam respeitar as particularidades de alunos com deficiência, de modo que assegure o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior. Enquanto cidade educadora, Viçosa deve preparar os futuros profissionais para lidar com a diversidade e incentivar pesquisas dessa área, já que a análise da efetividade das políticas educacionais de abordagem inclusiva pode fornecer subsídios para a criação e aprimoramento de leis, políticas públicas e práticas sociais voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência no nível superior de ensino, além de auxiliar na efetivação de leis e diretrizes educacionais existentes. Lembrando que as políticas são a materialização dos direitos sociais. Outrossim, o presente estudo pode aprofundar o

conhecimento que se tem a respeito da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino superior de Viçosa, especialmente nos últimos anos.

Pesquisas como esta afirmam o compromisso ético-político do Serviço Social com a classe trabalhadora, pois além de reconhecer a educação enquanto um direito de todos, busca eliminar quaisquer formas de práticas discriminatórias. O sexto princípio do Código de Ética da Profissão¹¹ aponta o “empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (Brasil, 2012, p. 24). Em conformidade a isso, o conjunto CFESS-CRESS¹² tem realizado debates sobre a luta anticapacitista, na qual chama atenção para a necessidade de rompimento da compreensão conservadora do modelo médico de deficiência e da defesa do atendimento mais inclusivo. Os debates têm como propósito promover estratégias de combate a esta forma de opressão, uma vez que ela tem refletido em todas as dimensões da vida de PcD's. Uma das dimensões afetadas tem sido a formação de pessoas com deficiência, principalmente após o processo de sucateamento da política de educação no país. Diante da tentativa de desmonte das políticas sociais (incluindo a educação) e da histórica negação de direitos às pessoas com deficiência, os assistentes sociais, assim como as demais categorias profissionais interventivas, devem adotar práticas profissionais de fortalecimento.

Mas muitos devem se perguntar: qual a relação entre Serviço Social e Educação Inclusiva? De acordo com o documento “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, este vínculo encontra-se presente desde o surgimento da profissão e que tal relação é fruto das dinâmicas contraditórias do capital. Diante disso, o documento enfatiza que, embora relevantes, a atuação profissional na educação deve ir além das ações de acesso e permanência estudantil¹³, já que tais ações “ainda não configuram um efetivo processo de universalização do acesso a esta política, mas uma ampliação desigual em sua escala e, sobretudo, em sua dimensão pública” (CFESS, 2013, p. 39). Isso porque a política educacional contemporânea combina a ampliação do acesso com estratégias de focalização e privatização, resultando em uma cobertura lenta, diversificada e desigual (CFESS, 2013).

Desse modo, o estudo da educação inclusiva no ensino superior de Viçosa torna-se necessário para a profissão, visto que a identificação de barreiras e das necessidades específicas

¹¹ Brasil. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

¹² Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS).

¹³ Medidas que visam evitar a evasão do aluno. Apresentam maior consolidação nas instituições públicas (especialmente na rede federal) do que nas privadas, estando entre as pautas centrais do movimento estudantil (CFESS, 2013).

dos estudantes com deficiência geram intervenções eficazes desta categoria profissional, que atua com a equipe pedagógica para desenvolver estratégias de apoio e inclusão (CFESS, 2013). Dentre as intervenções dos assistentes sociais, estão: mediação entre as demandas dos alunos com deficiência, das instituições de ensino superior e da própria profissão, orientação sobre direitos, serviços e recursos institucionais disponíveis, desenvolvimento de programas e projetos que visem à inclusão de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino (incluindo o nível superior), encaminhamento aos serviços ofertados no município, articulação intersetorial, combate ao preconceito, promoção da cidadania, avaliação de políticas e programas de inclusão, assim como acolhimento, acompanhamento e suporte psicossocial aos alunos com deficiência.

Assim, esta pesquisa também é relevante para a formação de futuros profissionais da educação, pois o conteúdo permite compreender como as barreiras educacionais se conectam com outras formas de opressão e de como isso pode afetar o processo de inclusão. Além disso, esta produção científica contribui para o desenvolvimento de pensamento crítico dos estudantes, que servirá de fundamento para uma atuação ética e comprometida, especialmente aos que pretendem atuar em espaços ocupacionais relacionados à educação inclusiva. Em outras palavras, colabora na formação de profissionais mais qualificados e sensíveis à diversidade. Embora a qualificação não seja suficiente para atender as demandas particulares dos estudantes com deficiência (CFESS, 2013).

Para a sociedade, a importância deste estudo se manifesta na proposta de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e participação. A presente pesquisa ainda auxilia na desconstrução de preconceitos, estereótipos, mitos e estigmas, pois a democratização do conhecimento possibilita a conscientização da classe trabalhadora. Com isso, há uma maior participação de trabalhadores no processo de construção de uma nova ordem social. Por fim, a pesquisa também pode gerar práticas pedagógicas inovadoras, beneficiando a comunidade acadêmica como um todo.

1.2 Aspectos metodológicos

De caráter exploratório, esta pesquisa possui uma abordagem mista (ou seja, possui aspectos qualitativos e quantitativos), com instrumentos bibliográficos e documentais¹⁴.

¹⁴ Compreende-se como pesquisa bibliográfica aquela que se fundamenta em produções científicas já publicadas. Dentre as publicações científicas existentes estão livros, artigos, monografias, dissertações, teses e outros materiais relevantes. Embora esteja presente em quase todos os estudos, há pesquisas construídas somente através de tais fontes. Pesquisas que buscam explorar ideologias ou que se propõem analisar diferentes posicionamentos acerca

Pesquisas exploratórias são estudos que buscam compreender e aprofundar sobre um assunto pouco conhecido, podendo contribuir para o aprimoramento de ideias de diversas áreas. Caracterizam-se por sua flexibilidade metodológica, permitindo que o pesquisador ajuste seus métodos e abordagens à medida que novas informações surgem. Dependendo dos objetivos estabelecidos, este tipo de pesquisa pode envolver pesquisas bibliográficas e/ou de campo. Além disso, auxilia pesquisas de caráter descritivo e explicativo (Gil, 2002; Raupp; Beuren, 2006).

Pesquisas de abordagem mista consistem na combinação de diferentes técnicas/métodos de coleta e análise dos dados, podendo se complementar entre si. Assim, “os dados qualitativos e quantitativos podem ser unidos em um grande banco de dados ou os resultados usados lado a lado para reforçar um ao outro” como também “podem servir a um propósito maior, transformativo, para defender grupos marginalizados” (Creswell, 2010, p. 39). Este tipo de pesquisa pode fornecer aos pesquisadores informações aprofundadas sobre o fenômeno a ser estudado. Geralmente é empregado em estudos sociais, educacionais e de saúde, uma vez que permite aos pesquisadores investigarem as complexidades de um dado problema e aplicar os resultados a uma população mais ampla (Lunetta; Guerra, 2024). Entretanto, pode requerer tempo e recursos extras - dado às diferenças nos procedimentos de coleta e análise dos dados - , assim como a familiarização do pesquisador - quanto às formas de pesquisa (Creswell, 2010).

Nesse sentido, a presente pesquisa irá utilizar o método misto de abordagem sequencial exploratória, que de acordo com Creswell (2010, p. 248), busca “utilizar os dados e resultados quantitativos para auxiliar na interpretação dos resultados qualitativos”. Também será utilizado o método materialismo histórico-dialético, pois visa “analisar o objeto [...] a partir de uma leitura multifacetada, a qual reflete uma diversificação de determinações para um mesmo fenômeno, situando-o no contexto histórico-material em que está inserido” (Baêta; Pereira; Rufino, 2024, p. 16).

de um assunto podem ser classificadas como bibliográficas. Apesar da semelhança com a pesquisa bibliográfica, as pesquisas documentais possuem fontes de natureza diferente. Enquanto a primeira se fundamenta em contribuições de autores sobre uma certa temática, a segunda baseia-se em materiais sem tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Existem dois tipos de dados em pesquisas documentais: os de ordem primária - como arquivos emitidos por órgãos públicos e instituições privadas, cartas, fotografias, gravações, entre outros - e os de ordem secundária - como relatórios (de pesquisa e de empresas), tabelas estatísticas, etc. O que diferencia os dados primários dos secundários é o fato do último conter análises prévias (Gil, 2002; Raupp; Beuren, 2006). Nesse sentido, a revisão bibliográfica buscou explorar as contribuições existentes acerca do processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, considerado um espaço de ocupação das categorias profissionais interventivas, como no caso do Serviço Social. Esta pesquisa também se enquadra como documental, pois utiliza-se de documentos disponibilizados pela UFV e de microdados do Censup para compreender a materialização das políticas de inclusão no ensino superior da UFV e sua eficácia na trajetória acadêmica dos alunos com deficiência, especialmente nos últimos 5 anos (período em que as instituições de ensino superior públicas sofreram mais ataques por parte das gestões presidenciais anteriores).

Para esta investigação foi realizada, inicialmente, pesquisa bibliográfica através do Google Acadêmico¹⁵, Scielo, de revistas científicas nacionais (tais como Educação Especial, Emancipação, Marx e o Marxismo, RECIMA e outras) e do repositório Locus UFV. Nessa fase da pesquisa buscou-se apresentar autores que discutem sobre “deficiência”, “capitalismo”, “educação”, “política de educação no Brasil”, “ensino superior brasileiro”, “inserção, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro”, “história de Viçosa” e “políticas de inclusão no ensino superior de Viçosa”.

Além da literatura clássica (Fernandes, 1975, 2008; Marx, 2013; Marini, 2005; etc.), foram priorizadas publicações dos últimos dez anos (2014-2024), com exceção de autores considerados referência na área (como Diniz, 2007 e Paniago, 1983 por exemplo). As buscas resultaram em 1.401.174 trabalhos, distribuídos entre Google Acadêmico (1.396.700), SciELO (2.867), revistas científicas (1.381) e repositório Locus UFV (226) (quadro 1). Após a leitura dos títulos e resumos, foram excluídos 1.401.076 estudos por duplicidade, saturação do assunto, ausência de relação com o objeto de estudo ou por abordarem contextos distintos da proposta desta pesquisa. Ao final, foram selecionados 98 trabalhos (incluindo os clássicos e as referências da área), das quais foram submetidos à análise documental.

Quanto à pesquisa documental, foi organizada em dois momentos. No primeiro momento, foram utilizados, junto ao referencial teórico, documentos normativos e históricos (dados primários) - tais como declarações internacionais; constituições, legislações, decretos, programas, planos e emendas constitucionais brasileiras - para a construção das seções iniciais. Foram utilizados ainda relatórios e tabelas referentes à educação e ao perfil populacional do país (dados secundários). Todos esses documentos foram acessados em fontes oficiais (gov, ONU, IBGE, Instituto Semesp, auditoria cidadã, entre outros), a partir dos seguintes filtros: “constituições”, “emendas”, “resoluções”, “relatórios”, “tabelas”, “ensino superior”, “pessoas com deficiência”, etc. Em seguida, foram organizados cronologicamente no próprio word e analisados à luz de seu contexto de produção.

No segundo momento, foram identificados os cursos e as instituições de ensino superior de Viçosa, com o intuito de auxiliar na elaboração da seção final. Para isso, acessou-se o sistema e-MEC com os filtros: “UF: Minas Gerais”; “Município: Viçosa”; “Organização acadêmica: Faculdade, Centro Universitário, Institutos Federais, Universidade”; “Tipo de credenciamento/modalidade: Presencial, EaD, Semipresencial”, “Grau: Bacharelado,

¹⁵ Esse recurso eletrônico permite fazer buscas de diversas produções científicas, inclusive da área do Serviço Social.

Licenciatura, Tecnológico” e “Situação: Em Atividade”. A partir disso, foi feito um levantamento de documentações internas atuais (dados primários) - tais como Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, resoluções, editais de ingresso, entre outros -, sendo acessadas através de sites oficiais das instituições, a partir das seguintes seções: “pessoas com deficiência”, “acessibilidade e inclusão”, “PDI”, “núcleos”, “resoluções”, etc. Após esses levantamentos, os documentos foram organizados e codificados em uma planilha à parte (quadro 2) e analisados conforme o contexto histórico, cultural, político, econômico e social em que foram produzidos, contando com o auxílio da revisão de literatura.

Posteriormente, foram analisados a inserção, permanência e conclusão de alunos com deficiência do município de Viçosa no período de 2019 a 2023. Para isso, foram recolhidas as informações contidas nas sinopses do Censup¹⁶ (dados secundários). Esses dados são coletados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e disponibilizados publicamente, podendo ser acessados de forma gratuita pelo < <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior> >. Este link fornece informações detalhadas sobre as instituições de ensino superior do país, tais como cursos, alunos e docentes.

Após o acesso, foram baixados os arquivos correspondentes aos anos de interesse (2019-2023). Posteriormente, consultou-se o sumário das sinopses com o intuito de identificar as tabelas com as variáveis de alunos com deficiência. A partir disso, foram selecionadas as seguintes tabelas: 4.9, 4.10, 4.15, 4.16, 4.17, 5.8, 5.9, 5.14, 5.15, 5.16, 6.8, 6.9, 6.14, 6.15 e 6.16 (quadro 3). Em seguida, exclui-se as demais tabelas, uma vez que não contemplavam a proposta da pesquisa. Por conseguinte, utilizou-se o filtro do Excel com o intuito de isolar as informações vinculadas ao município de Viçosa-MG.

¹⁶ As vantagens de usar os dados do Censup são abrangência (devido a coleta de dados de todas as instituições de ensino superior do Brasil, o que permite a análise em larga escala), oficialidade e credibilidade (já que são dados do governo federal), além de possuir o potencial para análise longitudinal. Por outro lado, o uso dos dados do Censup pode apresentar alguns desafios, tais como variação das informações sobre deficiência ao longo dos anos, mudanças metodológicas, volume e complexidade dos dados (exigindo conhecimento prévio em processamento e análise dos dados). Atualmente o documento é composto por 65 tabelas, nas quais são organizadas por assunto e tema. Além do Brasil, os dados são desagregados por Regiões Geográficas, Unidades da Federação e Municípios.

Depois, calculamos as taxas¹⁷ de ingressantes (por sexo, tipo de deficiência¹⁸, modalidade de curso¹⁹ e cor na reserva “pessoa com deficiência”²⁰), matriculados (por sexo, tipo de deficiência, modalidade de curso e cor na reserva “pessoa com deficiência”) e concluintes (por sexo, tipo de deficiência, modalidade de curso e cor na reserva “pessoa com deficiência”) com deficiência de Viçosa-MG, a fim de identificar o perfil desses estudantes no cenário local. Também foram calculadas as taxas anuais de evasão do grupo, por modalidade de curso, sexo, cor e tipo de deficiência²¹. Em seguida, os resultados foram organizados em novas planilhas para facilitar a geração de gráficos e tabelas.

Embora os dados do INEP sejam públicos e a presente pesquisa busque garantir o total anonimato das informações, existe o potencial de risco, tais como identificação indireta de grupos pequenos de alunos (principalmente em cursos com poucos estudantes com deficiência) e hackeamento dos dados. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos dados, o acesso e a manipulação dos mesmos foram restritos apenas à pesquisadora. Com isso, foram criadas senhas fortes nas pastas de armazenamento e instalado um software antivírus no computador. Durante a análise, os dados foram agregados em categorias maiores (conforme exposto nas notas 17, 18 e 19). Na disseminação dos resultados, os relatórios serão apresentados de forma agregada. Também será evitado o uso de termos que possam estigmatizar ou discriminar os alunos com deficiência.

¹⁷ Cálculo das taxas: divisão do valor absoluto de uma categoria pelo total de alunos daquele ano. Exemplo: alunos com deficiência do sexo feminino que ingressaram em 2019 / total de alunos com deficiência que ingressaram em 2019. Obs.: Esse procedimento foi aplicado em todos os anos de interesse.

¹⁸ Cálculo de ingressantes, matriculados e concluintes por tipo de deficiência: soma do número de alunos com deficiência dos sexos feminino e masculino. Exemplo: ingressantes cegos do sexo feminino de 2019 + ingressantes cegos do sexo masculino de 2019. Obs.: Esse procedimento foi aplicado em todos os anos de interesse.

¹⁹ Cálculo de ingressantes, matriculados e concluintes por modalidade de curso: diferença entre o resultado da soma do número de alunos com deficiência dos sexos feminino e masculino dos cursos presenciais e à distância e o resultado da soma do número de alunos com deficiência dos sexos feminino e masculino dos cursos presenciais. Exemplo: total de ingressantes cegos dos cursos presenciais e à distância em 2019 - total de ingressantes cegos dos cursos presenciais em 2019. Obs.: Esse procedimento foi aplicado em todos os anos de interesse.

²⁰ Cálculo de ingressantes, matriculados e concluintes por cor na reserva “pessoa com deficiência”: soma do número de alunos com deficiência dos sexos feminino e masculino. Exemplo: alunos brancos do sexo feminino que ingressaram pela reserva “pessoa com deficiência” em 2019 + alunos brancos do sexo masculino que ingressaram pela reserva “pessoa com deficiência” em 2019. Obs.: Esse procedimento foi aplicado em todos os anos de interesse.

²¹ “Como os dados do Inep são obrigatoriamente agregados, não é possível acompanhar a evasão por uma coorte representada pelo acompanhamento individual dos alunos. Assim sendo, utiliza-se, como cálculo básico desse estudo, a comparação entre o número de alunos que estavam matriculados num determinado ano, subtraídos os concluintes, com a quantidade de alunos matriculados no ano seguinte, subtraindo-se deste último total os ingressantes desse ano” (Filho et al., 2007, p. 645). Exemplo: evasão = $1 - [(alunos\ com\ deficiência\ que\ estavam\ matriculados\ nos\ cursos\ presenciais\ em\ 2020 - alunos\ com\ deficiência\ que\ ingressaram\ nos\ cursos\ presenciais\ em\ 2020) / (alunos\ com\ deficiência\ que\ estavam\ matriculados\ nos\ cursos\ presenciais\ em\ 2019 - alunos\ com\ deficiência\ que\ formaram\ na\ modalidade\ de\ curso\ presencial\ em\ 2019)]$.

Os resultados obtidos na investigação foram apresentados em formato de tabelas, gráficos e texto e interpretados à luz do contexto da educação inclusiva no ensino superior de Viçosa e dos achados da literatura existente, para que assim possamos compreender os fatores de influência da trajetória desses alunos. Além disso, a redação final contempla discussões acerca das ações, desafios e avanços do município de Viçosa em relação à inserção, permanência e conclusão dos graduandos com deficiência. Serão apresentadas ainda algumas recomendações para o aprimoramento das políticas e ações institucionais do município.

Considerando a relevância desta pesquisa para a área das Políticas Sociais, do Serviço Social, entre outras, torna-se necessário a socialização dos resultados obtidos. Essa socialização será realizada a partir da publicação no repositório institucional Locus UFV, no sistema Acadêmico PG, em periódicos da área e de submissões em eventos científicos, com o intuito de facilitar o acesso dos diferentes atores sociais, contribuir para ampliação do conhecimento acerca da temática e afirmar o compromisso profissional com a classe trabalhadora. Cabe salientar que a pesquisa será publicada após a aprovação da banca e da revisão final do material. Por fim, o quadro 4 apresenta a sistematização da metodologia.

Quadro 1- Número de trabalhos encontrados por filtro

Local de coleta dos dados	Deficiência	Capitalismo	Educação	Política de educação no Brasil	Ensino superior brasileiro	Inserção, permanência e conclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro	História de Viçosa	Políticas de inclusão no ensino superior de Viçosa	Total
Google Acadêmico	29.600	288.000	661.000	335.000	34.400	16.700	16.800	15.200	1.396.700
SciELO	130	64	2.594	73	6	0	0	0	2867
Revistas científicas	451	80	651	145	49	1	2	2	1381
Repositório Locus UFV	23	4	199	0	0	0	0	0	226
Total	30.204	288.148	664.444	335.218	34.455	16.701	16.802	15.202	1.401.174

Fonte: elaboração própria com base nas plataformas de busca.

Quadro 2 - Código de identificação das instituições

Instituição	Código de identificação
UFV	A
FDV	B
Univiçosa	C
UNILINS	D
UNIFAEL	E
UNINTER	F
Estácio RP	G
UNA	H
Anhanguera	I
Unisanta	J
UNIFRAN	K
UNICESUMAR	L
Multivix S	M
UNIMES	N
FUNIP	O
UNIASSELVI	P
UNIFACVEST	Q
UCB	R
FMU	S

Fonte: elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo e-MEC.

Quadro 3 - Descrição das tabelas selecionadas

	Tabelas	Descrição
Cursos presenciais	4.10	Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	4.17	Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Cor/Raça, Sexo e Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	5.9	Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	5.16	Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Cor/Raça, Sexo e Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	6.9	Número de Concluintes nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	6.16	Número de Concluintes nos Cursos de Graduação - Presenciais, por Cor/Raça, Sexo e Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
Cursos presenciais e à distância	4.9	Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	4.15	Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Programa de Reserva de Vagas e Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	4.16	Número de Ingressantes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, Sexo e Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	5.8	Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	5.14	Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Programa de Reserva de Vagas e Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	5.15	Número de Matrículas nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, Sexo e Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	6.8	Número de Concluintes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Sexo e Tipo de Deficiência, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	6.14	Número de Concluintes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Organização Acadêmica, Dependência Administrativa, Programa de Reserva de Vagas e Sexo, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município
	6.15	Número de Concluintes nos Cursos de Graduação - Presenciais e a Distância, por Cor/Raça, Sexo e Tipo de Programa de Reserva de Vagas, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município

Fonte: elaboração própria com base nas sinopses do INEP (2019-2023).

Quadro 4 - Sistematização da metodologia

Objetivo geral: Analisar ações, avanços e desafios para a inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior de Viçosa-MG.					
Objetivos específicos	Abordagem	Tipo de pesquisa	Tipo de dados	Instrumento para coleta de dados	Tipo de análise de dados
Averiguar o impacto do movimento de pessoas com deficiência na evolução das políticas sociais inclusivas, indicando os principais marcos legais do cenário mundial e brasileiro até o direito à educação	Qualitativa	Pesquisa bibliográfica e documental	Dados primários – declarações internacionais e legislações brasileiras – e secundários – artigos, livros, TCC's, monografias, dados estatísticos, entre outros	Sites oficiais (portal Org. MEC, STF e planalto), plataforma digital (Google Acadêmico), revista (Emancipação), impressões e sites de notícias (Todos pela Educação, Brasil de Fato, Auditoria Cidadã, Gov e IBGE)	Revisão de literatura
Descrever a evolução da educação inclusiva no contexto do ensino superior brasileiro	Qualitativa	Pesquisa bibliográfica	Dados secundários – artigos, livros, TCC's, monografias, dados estatísticos, entre outros	Plataformas digitais (Google Acadêmico e Scielo), revista (Educação Especial), impressões e sites de notícias (Brasil de Fato, Câmara Legislativa, Gov e Correio Braziliense)	Revisão de literatura
Investigar as medidas e serviços institucionais oferecidos para promover a educação inclusiva no ensino superior viçosense	Qualitativa	Pesquisa documental e exploratória	Dados primários – resoluções, plano de desenvolvimento institucional, projeto pedagógico institucional, editais de ingresso, entre outros – e secundários – últimos relatórios de avaliação institucional. Ou seja, informações presentes em documentos internos das instituições	Sites oficiais e documentos digitalizados das instituições	Análise documental
Analisar a inserção, permanência e conclusão de alunos com deficiência no ensino superior de Viçosa no período de 2019 a 2023	Quantitativa	Pesquisa documental e exploratória	Dados secundários – tabelas estatísticas do INEP	Sinopses do Censup	Análise de conteúdo

Fonte: elaboração própria.

2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

A discussão acerca da educação superior para pessoas com deficiência requer, a priori, situá-lo nas raízes históricas deste grupo. Nesse sentido, no decorrer desta seção faremos um breve resgate da trajetória de pessoas com deficiência, considerando os principais desdobramentos do âmbito internacional e da particularidade brasileira até o direito à educação. Traremos ainda dados que evidenciam as desigualdades socioeconômicas entre pessoas com e sem deficiência na atualidade.

2.1 Deficiência: dos modelos aos direitos

Após o aprofundamento das leituras, foi identificado que a perspectiva da sociedade sobre a deficiência influenciava no formato das ações. Dessa forma, as mudanças de pensamento em cada período da humanidade determinavam se as características dessas ações seriam assistencialistas e segregacionistas ou autônoma e emancipatória. De acordo com alguns autores, a deficiência pode ser explicada tanto pelo modelo de pensamento médico, quanto pelo modelo social. No primeiro modelo, compreende-se que a deficiência é uma característica individual decorrente de doenças, traumatismos, mutações genéticas ou outras condições de saúde, sendo de natureza física (limitações do aparelho locomotor, como paraplegia, nanismo e ausência de membros), mental, intelectual (limitações nas habilidades intelectuais que se manifestam antes dos 18 anos e comprometem o desenvolvimento cognitivo/comportamental de quem a possui, sendo síndrome de Down e síndrome do X frágil as mais comuns), sensorial (ligada à visão e/ou audição, podendo ocorrer em um ou ambos olhos e ouvidos) ou múltipla (presença de duas ou mais deficiências em uma mesma pessoa, sejam elas físicas, intelectuais ou sensoriais). Pode ocorrer de modo parcial ou total, ser à longo prazo ou não²² e variar o grau de intensidade (leve, moderado, grave), gerando limites na realização de atividades. Mas com a intervenção de profissionais da saúde pode auxiliar na adaptação de quem a possui (Cruz, 2011). Em outras palavras, é assimilada ao fato biológico ou a uma consequência natural da lesão que exige cuidados biomédicos (Diniz, 2007).

²² “[...] pode-se dizer então que não necessariamente a deficiência tenha que ser permanente, até mesmo porque seria muito difícil prever mesmo com todo o avanço científico que temos na área da saúde, por quanto tempo pode perdurar a deficiência na vida de uma determinada pessoa. Não podemos deixar de salientar que ao longo do desenvolvimento da ciência irão surgir mecanismos que vão superar as limitações total ou parcialmente.” (Timm, 2017, p. 23)

Essa perspectiva, no entanto, “ratificou uma construção das pessoas com deficiência enquanto sujeitos passivos, dependentes de cuidados”, cuja resolução patológica é fundamentada na abordagem reabilitacional (Martins *et al.*, 2016, p. 42). Além de contribuir para a naturalização das barreiras e não considerar o cenário sociopolítico/econômico do fenômeno, o reducionismo biológico impôs ao indivíduo com deficiência e/ou à família deste um esforço de homogeneização para se enquadrar nos padrões socialmente estabelecidos, justificando que o corpo com lesões era a causa da opressão em que vivenciavam (Bastos; Silva, 2019; Diniz, 2007; Martins *et al.*, 2016). Assim, estes fatores levaram a contestação desse modelo.

Surgido na década de 1960²³, no contexto do Reino Unido (Inglaterra²⁴, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte), através dos movimentos de pessoas com deficiência, em conjunto com seus familiares, o segundo modelo²⁵ refere-se à valorização da diversidade, entendendo que a deficiência não se limita apenas as sequelas corporais, e por isso, também está associada às barreiras²⁶ impostas no ambiente em que este segmento de pessoas está inserido. Sendo assim, não é a pessoa com deficiência que deve se adequar na sociedade, mas é a sociedade que deve buscar atender às suas necessidades por meio da oferta de políticas, serviços e concepções mais inclusivas, respeitando à diversidade dos estilos de vida e as particularidades de cada indivíduo (Bastos; Silva, 2019; Cruz, 2011; Diniz, 2007; Martins *et al.*, 2016).

Feito os apontamentos iniciais acerca dos modelos de pensamento, daremos prosseguimento à investigação com a trajetória de pessoas com deficiência. No passado, quando

²³ Em 1960, nos Estados Unidos, pessoas cegas eram proibidas de frequentar espaços públicos, embora essa prática não tenha sido regulamentada em lei (Diniz, 2007).

²⁴ O texto de Martins *et al.* (2016) indica um dos principais acontecimentos da época. De forma resumida, o Tavistock Institute foi convidado a investigar as condições de vida dos habitantes de Le Court Cheshire Home com o intuito de atender as demandas dos residentes. Os resultados da investigação apontaram a necessidade de mudanças quanto à administração do lar, porém, os investigadores recomendaram a manutenção da prática profissional tradicional. Além de gerar revoltas aos moradores, este episódio demonstrou o carecimento de se fazer uma ciência crítica e, conseqüentemente, contribuiu para a construção de um novo paradigma no âmbito acadêmico.

²⁵ Paul Hunt (sociólogo com deficiência física) foi considerado um dos propulsores do modelo social de deficiência. Inspirado pela teoria do estigma, Hunt elaborou diversas obras. Em 1972, escreveu uma carta para o jornal *The Guardian* relatando a situação de pessoas com deficiência física institucionalizadas. A carta também continha uma proposta, na qual o sociólogo sugere a formação de grupos com PcD's. Após 4 anos, a primeira organização política formada por PcD's havia sido concretizada, a então denominada Liga dos Lesados Físicos (UPIAS). Tinha por objetivos: questionar o modelo médico de deficiência; diferenciar natureza de sociedade e assumir a deficiência como uma questão sociopolítica. Michael Oliver, Paul Abberley, Vic Finkelstein e Jenny Morris foram alguns dos membros que participaram secretamente da organização, pois naquela época eram comuns o controle e a vigilância institucional. A denúncia das internações como encarceramento contribuiu para a redefinição do conceito, que passou a ser interpretado como um modo de opressão e exclusão social. A partir disso, há a separação entre as definições de lesão e deficiência (Diniz, 2007).

²⁶ Sob as dimensões física, social e econômica (Bastos; Silva, 2019). Para Cruz (2011), as barreiras - sejam naturais ou impostas pelo homem - provocam situações de dependência e restringem a participação social de pessoas com deficiência.

a humanidade dependia da caça para viver, deixar as pessoas com deficiência à própria sorte era uma coisa a ser feita, pois se tratava de uma questão de sobrevivência. Assim,

[...] a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência. (Gugel, s.d., p. 1-2)

Na antiguidade, o genocídio contra as crianças com deficiência ainda era realizado²⁷, pois acreditava-se que só os fortes poderiam servir ao exército. Isso porque os territórios eram invadidos por tribos rivais, que disputavam pelo domínio de solos férteis. Aquelas que conseguiam sobreviver eram exploradas ou serviam de entretenimento (circo) (Gugel, s.d.). As figuras a seguir (1 e 2)²⁸ mostram pessoas com deficiência tratadas como “atrações” no “circo dos horrores”²⁹.

Figura 1 - Ella Harper, a “menina camelo”



Fonte: <https://minilua.net/terrivel-circo-dos-horrores/>. Acesso em: 29 jan. 2025

²⁷ Cabe salientar que essa prática não se aplicava a todas civilizações. As descobertas arqueológicas egípcias, por exemplo, indicam a integração deste grupo em diferentes posições hierárquicas. As atividades de produção eram exercidas de acordo com a deficiência e o grau de adaptabilidade (Gugel, s.d.).

²⁸ Harper (figura 1) começou a se apresentar no W. H. Harris's Nickel Plate Circus aos 16 anos. Recebia 200 dólares semanalmente, até que um dia decidiu utilizar o dinheiro para estudar, casar e constituir uma família. Deixou o circo em 1886 e faleceu em 1921, com câncer de cólon. Já o Thumb (figura 2) se apresentava para P. T. Barnum desde os 5 anos. Foi um dos poucos que não sofreu maus tratos pelo dono do circo. Tornou-se maçom aos 24 anos e casou-se aos 25. Morreu por derrame em 1883.

²⁹ Durante a busca virtual, não foram encontrados registros do período antes de Cristo. Entretanto, a pesquisa apontou que a prática do entretenimento perpetuou por vários séculos. Não se sabe o momento exato em que os freak's shows (circo dos horrores) começaram a declinar, mas acredita-se que os avanços legais e da medicina tenham sido os principais fatores. Cabe salientar que ambas fotografias são do século XIX.

Figura 2 - General Tom Thumb



Fonte: <https://anoesnotaveis.blogspot.com/2013/10/general-tom-thumb.html>. Acesso em: 29 jan. 2025

A prática de extermínio passa a ser abolida com a chegada do cristianismo, momento em que a sociedade reconhece que a vida deve ser um direito de todos³⁰. Apesar disso, as pessoas com deficiência permaneciam segregadas das atividades de produção. Foi nessa época que houve a gênese de instituições filantrópicas destinadas ao cuidado deste público, reforçando a visão de que eram incapazes de manter a sua independência devido às suas limitações. Nas palavras de Bastos e Silva (2019, p. 4):

As pessoas institucionalizadas somente ganhavam visibilidade quando se tratava de destacar o exercício da caridade e da filantropia das quais eram objeto, como meio para incentivar a manutenção das instituições. Assim, demonstrar a dependência total

³⁰ Não é novidade que as relações sociais são, há muito tempo, orientadas pela moral cristã e que diversas legislações contemporâneas foram influenciadas pela mesma. Após a morte e ressurreição de Jesus, seus apóstolos passaram a divulgar seus ensinamentos. Inicialmente, os cristãos enfrentaram intensa perseguição. Posteriormente, o cristianismo expandiu-se, exercendo forte influência sobre o Estado. Tal domínio entra declínio na era moderna, com o processo de laicização do Estado (Freitas, 2004). Nesse sentido, é importante destacar que as primeiras leis utilizadas pelo cristianismo foram os 10 mandamentos de Deus. Em seu 6º mandamento indica que não se deve matar o próximo, pois por termos sido criados por Deus, somos considerados irmãos perante aos olhos Dele e, por isso, devemos amar uns aos outros incondicionalmente e com base no respeito à dignidade humana. Essa perspectiva influenciou a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, marcando o início “de uma nova etapa na civilização ocidental” ao reafirmar o respeito universal e igualitário entre todos os seres humanos, independentemente da nacionalidade (Schneider, 2022, p. 72). Também influencia no debate sobre a legalização do aborto, pois muitos compreendem a concepção como um marco inicial da vida humana (Lima, 2025). Para maior compreensão do assunto, recomenda-se a leitura de Freitas (2004), Lima (2025) e Schneider (2022).

em relação às instituições era um meio de garantir a própria reprodução e as pessoas que colaboravam eram consideradas beneméritas por contribuírem para a manutenção do tratamento adequado às características das pessoas atendidas.

Além disso, o pouco conhecimento científico da idade média alimentava a reprodução de mitos e estigmas sociais, na qual pessoas com deficiência eram tratadas como sujeitos amaldiçoados/castigados por entidades divinas³¹ ou como seres poderosos - sob o ponto de vista dos supersticiosos (Gugel, s.d.). Este período também foi marcado pelo sistema feudal de produção, na qual os camponeses procuravam comida e proteção dos senhores feudais, que exigiam parte da produção destes em troca. A administração política dos feudos ocorria de forma descentralizada. O cuidado de pessoas com deficiência sob as condições de guerra, fome e epidemias tornava-se inviável, já que os recursos de adaptação eram poucos desenvolvidos. Com isso, as instituições filantrópicas se tornaram uma solução para as famílias.

A passagem do feudalismo para o capitalismo é acompanhada por profundas transformações³². Além da expansão urbana e comercial, foram desenvolvidos meios de adaptação (cadeira de rodas), métodos de ensino alternativos (língua de sinais³³ e Braille³⁴ -

³¹ A deficiência como pecado foi retratada no evangelho de João, capítulo 9, versículos 2-3. Lembrando que tal crença foi por parte dos discípulos de Jesus.

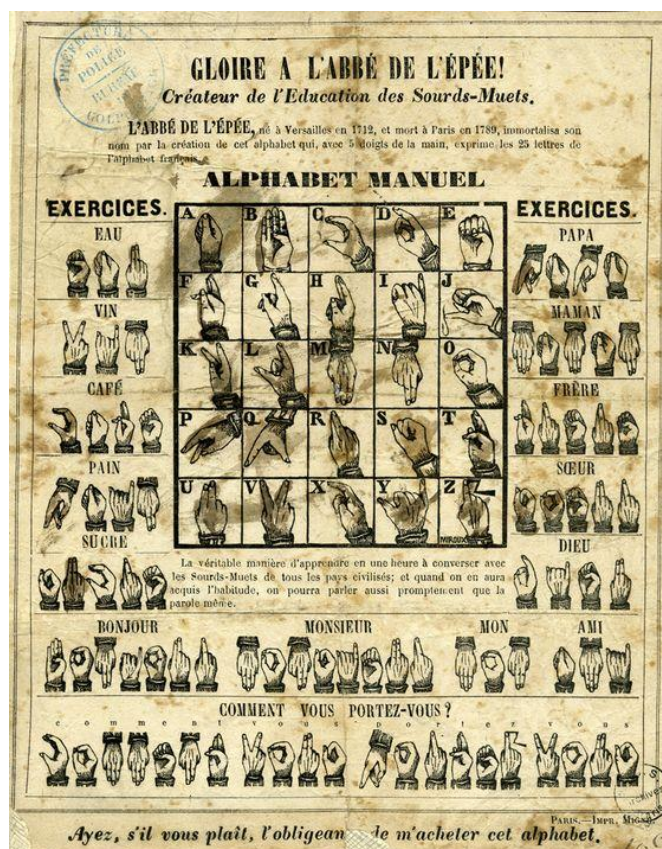
³² A partir dessa fase inicia-se o processo de colonização, que contribuiu para o acúmulo de capital dos países europeus. Nessa fase também há uma espécie de revolução econômica e industrial, que passam a exigir qualificação da força de trabalho para a operacionalização das máquinas. Lembrando que a inserção tecnológica nas fábricas inglesas resultou no aumento da produtividade e no crescimento do êxodo rural, pois ao serem expropriados de suas terras e de seus meios de subsistência, os camponeses buscavam nos centros urbanos melhorar as próprias condições de vida. Porém, a maioria ficava em situação de desemprego e culpavam as máquinas pela substituição do trabalho humano sem perceberem que a lógica de funcionamento do capitalismo estava fundamentada na redução de custos do trabalhador e no aprofundamento da divisão do trabalho. É importante ressaltar que este modelo de produção é marcado por momentos de expansão e retração, onde constantemente se busca mecanismos de superação da crise para recuperar o crescimento do capital. E que nos períodos de crise ocorrem diversas tensões nas relações de trabalho - por conta da precarização - e competitividade entre as empresas - pois passam a utilizar os mesmos métodos de produção para se manterem no mercado. Vejamos alguns exemplos dos mecanismos de superação. Taylorismo (final do século XIX): utilizou a ciência como técnica de produção. Este modelo visa controlar o desperdício de tempo, sugerindo que os trabalhadores executem tarefas repetitivas, com gestos limitados e sem a necessidade de especialização. Fordismo (início do século XX): inspirado no taylorismo, Henry Ford adotou a produção em massa para reduzir o preço da comercialização de automóveis e os custos de produção da própria indústria. Nesse sentido, busca evitar desperdícios através da padronização de peças. Toyotismo (início da década de 1980): o modelo japonês propõe atender às exigências do mercado de maneira direcionada, produzindo itens em tempo cada vez menor e com pouca durabilidade, mas sem perder a qualidade. Sugere que a força de trabalho se organize em equipes, a flexibilização das relações produtivas, a designação de um mesmo trabalhador para operar várias máquinas - desde que seja qualificado para o cargo - e a horizontalidade. Teve forte influência na lógica de funcionamento neoliberal (Timm, 2017).

³³ Gerolamo Cardomo (1501-1576) foi o propulsor da língua de sinais, uma forma de comunicação dos surdos. O mesmo tinha formação em matemática e medicina.

³⁴ Inicialmente, o invento seria utilizado para a comunicação noturna do exército francês. Entretanto, a complexidade do sistema levou à rejeição dos militares. As melhorias foram proporcionadas por Braille, que estava presente na apresentação de Charles Barbier. O evento ocorreu em um instituto parisiense para pessoas cegas.

figuras 3 e 4, respectivamente) e tratamentos de saúde mais humanitários³⁵ para pessoas com deficiência, todos sendo influenciados pelas ideias da Revolução Francesa³⁶. Mas é no século XIX que a reabilitação para pessoas com deficiência para o trabalho se torna possível³⁷. Nota-se, portanto, o aumento da atenção especializada e da ideia de independência para pessoas com deficiência (Gugel, s.d.).

Figura 3 - Alfabeto manual na língua francesa

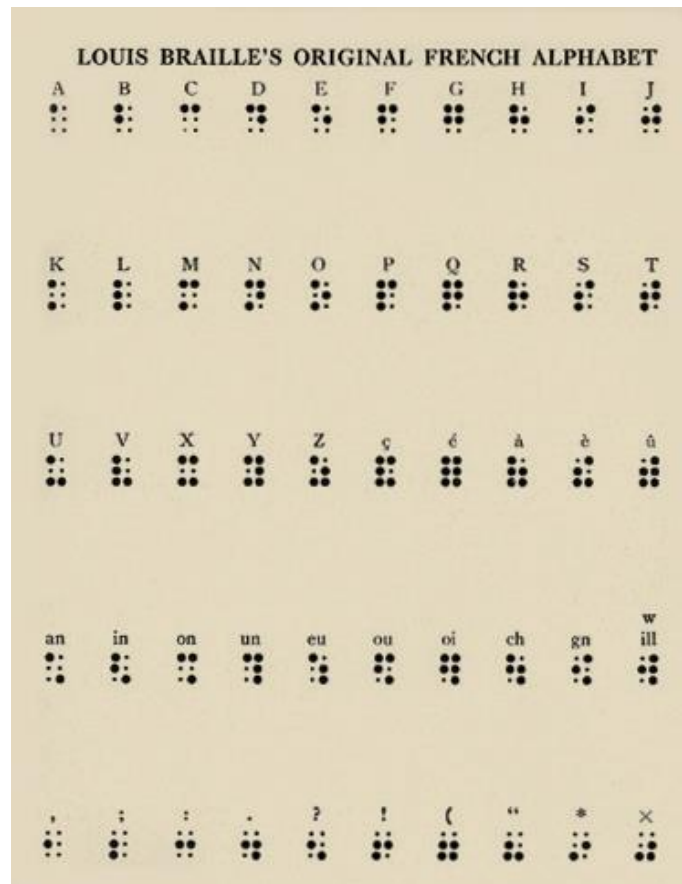


Fonte: <https://verboemovimento.com/o-alfabeto-manual-de-charles-de-lepee-um-dos-primeiros-educadores-de-surdos-no-mundo/>. Acesso em: 29 jan. 2025

³⁵ Gugel (s.d.) menciona que o tratamento utilizado para pessoas com sofrimento psíquico era baseado na violência. Muitos pacientes chegaram a ser acorrentados.

³⁶ O pensamento burguês se torna um pensamento hegemônico. Há uma decadência ideológica. Então aquele ideário que movia o pensamento revolucionário da burguesia (igualdade, liberdade e fraternidade), ele decai eticamente. Aí aquela liberdade (a liberdade dos homens), vira laissez faire. A igualdade se torna igualdade jurídica (que não é igualdade de fato). A fraternidade se torna uma segurança de propriedade (Anotações da aula do dia 20/09 de SES 726, com base nos textos de “A ideologia Alemã”, “Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo” e “Por um fio: sofrimento do trabalhador na era do capitalismo flexível”).

³⁷ A reabilitação de soldados feridos e mutilados para o trabalho serviu de inspiração para o modelo bismarckiano.

Figura 4 - Alfabeto em Braille na língua francesa

Fonte: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:First_version_French_braille_code_c1824.jpg. Acesso em: 29 jan. 2025

Também é nessa passagem em que a ciência adquire novas roupagens. Em termos sociológicos, significa que um determinado grupo iniciou um movimento (denominado iluminismo), a qual estabelecia a razão como critério para alcançar o conhecimento, o progresso e a justiça social, pois, naquele contexto, a compreensão do mundo era regida por premissas teológicas (ou seja, tudo o que existe e acontece é expressão da vontade divina). O grupo contestava ainda absolutismo (poder absoluto ao monarca); defendia ideias como liberdade (religiosa, econômica, de expressão), igualdade e propriedade; assim como a separação entre Igreja e Estado, contribuindo com as revoluções inglesa, americana, francesa e para a origem do Estado moderno (Freitas, 2004; Lima, 2025; Schneider; 2022).

Contudo, o acesso desses recursos permaneceu restrito, revelando a contradição fundamental do sistema: se, por um lado, o modo de produção capitalista desenvolveu, por meio da socialização do trabalho, técnicas e valores de uso superiores aos do passado (que era marcado pela escassez de recursos e, portanto, não estava ao alcance de todos), por outro, os frutos desse trabalho foram apropriados e transformados em mercadorias. Nesse sentido, não

se trata de negar os avanços do capitalismo, e sim, compreender que este é um sistema complexo e limitado. E que essa limitação se tornou mais nítida na segunda metade do século XX, quando as crises humanitária e produtiva exigiram a reconfiguração do capital³⁸.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, foi instituída a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Ainda que indiretamente, a Declaração de 1948³⁹ reconheceu as pessoas com deficiência enquanto sujeitos de direitos, com destaque aos artigos: 2 - direito de liberdade, sem distinção de qualquer natureza, 7 - igualdade de proteção contra práticas discriminatórias e 25, inciso 1 - direito a um padrão de vida seguro, inclusive em casos de invalidez⁴⁰. Mas esse “reconhecimento” se deve à escassez da força de trabalho ao final da guerra. E recuperar a base de trabalhadores seria, afinal, benéfico para a acumulação de capital. Nesse sentido, instituições de atendimento para pessoas com deficiência foram criadas ao redor do mundo no início da década de 1950, visando promover a integração social e o aperfeiçoamento de profissionais técnicos (Timm, 2017).

Todavia, a Declaração de Direitos do Deficiente⁴¹ Mental e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes só foram aprovadas na década de 1970⁴². Nesta última foi determinado todos os direitos fundamentais para o exercício da cidadania⁴³. O artigo 4º (p. 1, grifo próprio)

³⁸ Na sociedade capitalista, houveram três regimes históricos de produção e reprodução: o competitivo liberal (século XIX), o gerenciado pelo Estado (século XX) e o financeiro globalizado (atual). A lógica de produção do primeiro regime está associada à expropriação colonial de países periféricos e à exploração industrial europeia, cuja forma de reprodução dos trabalhadores era fundamentada na “autonomia”. Nesse período, o Estado não deveria intervir em atividades econômicas e o formato institucional era caracterizado pelas esferas separadas. Baseada na produção em massa, no consumo e na expropriação contínua dos núcleos periféricos (mesmo no período imperial), o segundo regime tinha uma perspectiva de reprodução voltada para o bem-estar da população, onde o Estado passa a atuar como o provedor da proteção social e a intervir na economia. Nele, a forma institucional tinha a ver com o salário família. Quanto ao terceiro regime, a produção e reprodução obteve novas maneiras de organização. A manufatura é transferida para as regiões com condições salariais baixas, as mulheres são recrutadas para o mercado de trabalho e o Estado passa a investir minimamente no bem-estar social. Como desfecho disso, temos a reprodução social mercantilizada e a reprodução social privada, sendo o modelo institucional estruturado pela família de dois provedores (Fraser, 2023).

³⁹ As informações completas estão disponibilizadas em: < <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf> >. Acesso em: 05 de maio de 2024.

⁴⁰ Nota-se, portanto, que pessoas com deficiência são tratadas como pessoas de subvalor. Esse sentimento de subvalor leva às pessoas com deficiência a negarem parte das questões objetivas materiais que estão postas, conduzindo-as a uma mudança de pensamento sobre aquela relação vivenciada (seja no plano individual ou coletivo). No ato de resistir, a coisa ganha uma dimensão política e econômica (Anotações da aula do dia 13/09 de SES 726, com base na apresentação do conteúdo programático da disciplina e da turma).

⁴¹ É importante salientar que este termo está em desuso, pois enfatiza as limitações corporais de um determinado grupo de pessoas e, mediante a isso, possui uma conotação discriminatória. Só foi mencionado aqui por se tratar de um documento emitido na década de 1970. O mesmo se aplica aos termos desvalidos, inválidos, portador de deficiência, portador de necessidades especiais, entre outros.

⁴² A primeira declaração foi promulgada em 1971 e a segunda em 1975. A declaração de 1971 prevê uma abordagem de tratamento humanitário às pessoas com sofrimento psíquico. No método inicial, os pacientes recebiam tratamentos violentos, que agravam o quadro clínico destes.

⁴³ A íntegra do documento pode ser encontrada em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf >. Acesso em: 05 de maio de 2024.

denuncia que “As pessoas deficientes **têm os mesmos direitos civis e políticos** que outros seres humanos [...]”. Nesse sentido, os documentos foram fundamentais para o acesso de pessoas com deficiência à educação. Porém, a materialização de algumas ações ocorreu a partir da Declaração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes⁴⁴ (Timm, 2017), da Declaração de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

A inserção tardia dessas legislações pode estar diretamente vinculada com a revolução da literatura acadêmica britânica⁴⁵ e estadunidense, que a partir da década de 1970 também passaram a integrar o campo das humanidades. Assim, a deficiência como um modo de vida se torna o novo pilar de estudos científicos. Porém, a descrição do fenômeno se tratou de um grande desafio para os teóricos, pois, de um lado, tínhamos a hegemonia biomédica, do outro, o senso de justiça social frente aos moldes de produção e reprodução capitalista⁴⁶. Com isso, era necessário chegar a um consenso (Diniz, 2007).

Por muito tempo, a abordagem reabilitacional/biomédica desqualificou a experiência e perspectiva de pessoas com deficiência, pois havia uma exaltação do conhecimento adquirido por profissionais da medicina (Martins *et al.*, 2016). Assim, termos como “aleijado”, “retardado”, “pessoa portadora de deficiência” e tantos outros tornaram-se alvos de discussão, visto que reforçam a violência, desigualdade e opressão causadas pela estrutura social. As expressões “pessoa deficiente” e “deficiente” foram utilizadas pelos teóricos britânicos e participantes da Liga dos Lesados Físicos (UPIAS) como mecanismo de identidade - assim como a cor da pele. Já os estadunidenses optaram pela expressão “pessoa com deficiência”. Ambas as expressões estavam em conformidade com o modelo social de deficiência, embora

⁴⁴ Proclamado em 1981. Visa criar planos e ações voltados para igualdade de oportunidades, prevenção e reabilitação de PcD's.

⁴⁵ Em 1975, uma universidade do Reino Unido promoveu o primeiro curso de graduação pautado no modelo social de deficiência. O curso “A pessoa Deficiente na Comunidade” era oferecida à distância pela Open University. Finkelstein, um dos professores do curso, defendia a perspectiva materialista para compreender o fenômeno. Abberley e Oliver eram alguns de seus seguidores. Sob influência do método, Oliver publicou o livro “Serviço Social com Deficientes” (1983), na qual foi posteriormente revisado, traduzido e utilizado no debate internacional. Ainda na década de 1980, o sociólogo fundou, junto com Len Barton, o periódico “Disability, Handicap and Society”, considerada a primeira revista de estudos sociais sobre a deficiência. As publicações ocorrem trimestralmente e grande parte do conselho editorial é composta por PcD's. Visa estimular as teorias sociais sobre a deficiência com base na experiência de PcD's. Alguns anos depois, tornou-se referência e alterou seu nome para “Disability and Society”, sendo a última atribuída à negociação do vocabulário entre editores e diferentes comunidades de PcD's. A primeira editora especializada no ramo - a Disability Press - foi criada em 1996 e se encontra em funcionamento na Universidade de Leeds. O Reino Unido também foi o primeiro local a ofertar um curso de pós-graduação sobre o assunto. As aulas eram realizadas na Universidade de Kent (Diniz, 2007).

⁴⁶ Como vimos anteriormente, os modelos médico e social definiram a deficiência com diferentes formas de causalidade. Mesmo com diversas discordâncias teóricas, percebe-se um ponto em comum entre os modelos: a de que a lesão era objeto de cuidados biomédicos (Diniz, 2007).

as primeiras fossem politicamente mais fortes. Ainda assim, as denominações não deixaram de receber críticas⁴⁷ (Diniz, 2007).

Apesar do potencial do novo vocabulário, havia uma questão que desafiava os teóricos do modelo social: quem se beneficiaria com a segregação de Pessoas com Deficiência (PcD's) na sociedade? Para os adeptos ao marxismo⁴⁸, o capitalismo seria este beneficiário, pois acreditavam que PcD's cumpriam uma função econômica e ideológica no interior do sistema. Também consideravam que alguns tipos de deficiência foram acrescentados em função do capitalismo, já que este ordenamento político e econômico idealizava um tipo de sujeito produtivo (Diniz, 2007).

O sucesso da proposta foi tão grande que, na década de 1980, a perspectiva da deficiência como opressão se fortaleceu. Como produto dessa luta/resistência, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e Handicap (ICIDH)⁴⁹, na qual incorporou ambos os modelos - embora o social tenha ficado de modo superficial devido à pouca participação de teóricos do referido modelo no processo de desenvolvimento do catálogo (Cruz, 2011; Diniz, 2007; Martins *et al.*, 2016). No mesmo período, o vocabulário da UPIAS foi redefinido pela Internacional de Deficientes (DPI), que tinha por objetivo agregar lesões de outras naturezas. Assim, a DPI propôs a substituição de lesão e deficiência por deficiência e handicap⁵⁰, sob a alegação de que as últimas eram mais utilizadas no âmbito internacional - principalmente Canadá e Estados Unidos - e por se adequar à deficiência mental (Diniz, 2007).

⁴⁷ Diniz (2007) cita duas críticas principais. 1ª) A de que o modelo social estava estruturado em apenas um tipo de deficiência: a física. 2ª) A de que a UPIAS era formada pela elite dos PcD's. Mesmo assim, os precursores reconheceram o potencial de tais expressões, já que as diferentes comunidades de PcD's experimentaram a opressão.

⁴⁸ Abberley, um dos adeptos ao marxismo, foi fortemente influenciado pelos movimentos negro e feminista. Sua tese defendia que a lesão era uma consequência do capitalismo e propunha a análise dos conceitos de lesão e deficiência em diferentes grupos sociais. Diante disso, desenvolveu a teoria social da lesão. Em 1987, publicou um artigo revelando que a artrite foi a primeira causa de lesões e que pessoas idosas foram as mais atingidas - lembrando que, na época, a maioria dos casos de artrite eram diagnosticados como desgaste no trabalho. É importante reforçar que o professor de sociologia não abandonou os demais agentes causadores da lesão. Ele apenas quis comprovar o seu ponto de vista, já que no campo político era difundido a ideia da lesão como condição natural da desvantagem. Por isso foi motivado a investigar lesões provocadas por atividades produtivas e a desconstruir a simbologia hegemônica do deficiente - o que acabou ampliando a representatividade do grupo. Ainda assim, foi ignorado pelos defensores do modelo hegemônico. Por fim, cabe salientar que a teoria da deficiência como opressão foi guiada por 5 argumentos, mas que não serão aprofundados aqui (Diniz, 2007).

⁴⁹ Coordenado pelo médico britânico Philip Wood, a ICIDH buscou sistematizar o linguajar biomédico, expandir o acervo de doenças e padronizar as expressões “lesão” e “deficiência” a nível internacional. Vale destacar que a própria nomenclatura indica uma tripartição conceitual e que elas possuem uma relação de dependência. Percebe-se ainda que as classificações estão associadas à ideia de doenças (Diniz, 2007).

⁵⁰ Segundo Diniz (2007, p. 34), “lesão (Upias) e deficiência (DPI) descreviam o corpo” enquanto que “deficiência (Upias) e handicap (DPI) apontavam para o fenômeno sociológico da opressão e segregação”.

Por outro lado, a terminologia handicap (“chapéu na mão”) gerava controvérsias. Isso porque o termo retratava as PcD’s como pedintes, reforçava a ideologia dominante da normalidade⁵¹ e estava sob influência da OMS. As discussões em torno da expressão finalizaram na década de 1990, fazendo com que a UPIAS traçasse uma nova definição. Nela, a natureza das lesões havia sido retirada com o intuito de recusar as classificações impostas pelo modelo médico, pois, ao classificá-las em categorias e gradações de intensidade, as PcD’s ficavam subdivididas em grupos. E para os defensores do modelo social, isso se enquadraria como uma estratégia de desmobilização do Estado, já que estimula PcD’s de diferentes comunidades a competir por recursos (Diniz, 2007).

O termo “pessoa com deficiência”⁵² começou a ter mais visibilidade em 1994, ano em que os movimentos (nacionais e internacionais) de pessoas com deficiência definiram a forma que gostariam de ser denominadas. Isso porque a terminologia em questão agrega valor à pessoa, colocando-a em primeiro lugar. Além de entender a deficiência como uma característica constituinte de sua identidade. Assim, tal reconhecimento busca combater o determinismo biológico que historicamente reduziu o grupo ao seu diagnóstico (Cruz, 2011, Timm, 2017).

Contudo, essa terminologia passa a ser oficializada em 2006, quando a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O termo só foi adotado no Brasil⁵³ dois anos depois, por meio do Decreto nº 186. Este conceito passou a nortear diversos dispositivos legais criados posteriormente, entendendo que a deficiência não é algo intrínseco ao ser humano. Também reconheceu a autonomia do referido grupo, conforme observado nas leis 8.899/1994 (passe livre) e 8.989/1995 (Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI) (Cruz, 2011, Timm, 2017).

Além disso, a superficialidade da ICIDH somados ao retrocesso conceitual⁵⁴, as disputas políticas e a necessidade de um novo modelo induziram ao que hoje conhecemos como

⁵¹ Naquela época, haviam poucos estudos históricos e etnográficos que comprovasse a perspectiva do modelo social (Diniz, 2007).

⁵² “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de médio ou longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Ministério da Saúde, s.d., n.p.). Disponível em: < <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia> >. Acesso em: 22 de abril de 2024. Para Timm (2017), trata-se de um conceito abrangente, que ainda pode sofrer transformações.

⁵³ Até 2007, foi considerado um campo pouco explorado no Brasil. Conforme Diniz (2007), a deficiência era retratada como tragédia pessoal e havia poucos cientistas sociais no país.

⁵⁴ Os teóricos do modelo social argumentam que as políticas públicas para a deficiência foram influenciadas pelo vocabulário da ICIDH, o que poderia enfraquecê-los no debate. Assim, diversas pesquisas sobre as debilidades da ICIDH foram publicadas. Dentre elas estavam: 1) Falta de representatividade: PcD’s não participaram da elaboração do documento; 2) Fundamentos morais: classificação dos desvios/diversidades corporais como

modelo biopsicossocial, que seria a compaginação dos modelos médico e social de deficiência. Para se enquadrar no novo modelo, a OMS elaborou no ano de 2001 a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência⁵⁵ e Saúde (CIF) - anteriormente denominada de ICIDH -, que desde então passou a considerar aspectos sociais, pessoais, ambientais e biológicos. Durante a sua revisão, contou com a presença dos movimentos de PcD's e de entidades acadêmicas, o que contribuiu para as modificações relativas à descrição do fenômeno. Em termos sociológicos, o documento enfatizou a análise do fenômeno em diferentes domínios da vida⁵⁶. Nesse sentido, a deficiência também passou a pertencer aos domínios de saúde (Cruz, 2011; Diniz, 2007; Martins *et al.*, 2016).

Assim como no primeiro modelo, a abordagem biopsicossocial gerou discussões entre os adeptos do modelo social - principalmente pelas teóricas da segunda geração⁵⁷. Isso porque as variações corporais foram consideradas como “expressões neutras da diversidade humana” (Diniz, 2007, p. 53). Também enfrentou alguns desafios, tais como o convencimento de

anormalidade; 3) Equívoco da causalidade entre lesão e deficiência: para o modelo médico, lesões geram desvantagens às PcD's, já que os incapacita na adaptação da vida social. Por isso, consideram a lesão como condição da deficiência. Para o modelo social, as barreiras sociais e o capitalismo geram a deficiência; 4) Intervenção no corpo com deficiência: a deficiência como doença proporciona ações médicas; 5) Ordem política: a deficiência como um problema individual prioriza medidas reabilitacionais e sanitárias; 6) Handicap: sem significado teórico (Diniz, 2007).

⁵⁵ O tema da deficiência encontra-se no anexo 5 do documento. O referido anexo contém duas páginas, onde o parágrafo inicial reserva um espaço de agradecimento exclusivo à DPI. Tal espaço tornou-se símbolo de reconhecimento das organizações de PcD's no processo de revisão. Cabe salientar que a CIF descartou o termo handicap e conceituou a deficiência como um fenômeno multidimensional resultante da interação entre o corpo com deficiência e a sociedade (Diniz, 2007).

⁵⁶ Aqui foram consideradas atividades e participações dos indivíduos (Diniz, 2007).

⁵⁷ Composta majoritariamente por homens com lesão medular, a primeira geração possuía duas metas principais: ampliar a compreensão da deficiência nas demais áreas de conhecimento e proporcionar uma leitura sociológica com base no materialismo histórico. Além disso, os teóricos sociais defendiam a independência como valor ético e afirmavam que ela seria conquistada a partir da remoção de barreiras sociais, pois acreditavam ter o controle do próprio corpo. Embora se pautasse nos estudos de gênero, o modelo social passou a receber diversas críticas de teóricas feministas da segunda geração (1990-2000), visto que as discussões acerca do cuidado e de benefícios compensatórios para PcD's estavam ausentes. Elas também apontam que, apesar das críticas feitas por este modelo, a defesa pela retirada das barreiras era contraditória, já que pressupõe a entrada de PcD's para o mercado de trabalho, ainda que sejam ideologicamente consideradas como sujeitos improdutivos. Além disso, argumentam que a independência, a autonomia e a produtividade se configuram como um projeto moral pensado para homens em idade produtiva e que essa ideia era insensível às experiências subjetivas de diferentes comunidades de PcD's, onde muitas vezes são representadas como questões da vida privada. Com isso, sugerem que o modelo social fizesse uma revisão destes valores. Abordaram ainda sobre a subjetividade do corpo com lesão, a falta de autoridade, o papel das cuidadoras (assunto que incomodou os teóricos da primeira geração, visto que não eram PcD's, apenas cuidavam delas), as restrições intelectuais, a ambiguidade de identificação de PcD's com lesões não aparentes, a necessidade de ampliação do conceito (de modo que pudesse abranger outras condições, tais como doenças crônicas e envelhecimento), a igualdade pela interdependência e as demais variáveis da desigualdade. Mesmo com esses apontamentos, devemos considerá-los como parte do modelo social, pois eles retratam novas situações de enfrentamento político. Por fim, cabe destacar os principais desafios da segunda geração: derrubar a narrativa de superação da ética caritativa pelo cuidado, comprovar que o cuidado não substitui o projeto de independência, buscar o reconhecimento de outras autoridades sobre a deficiência - como no caso das cuidadoras -, demonstrar um projeto de justiça social alternativo e reconhecer a justiça social para pessoas com e sem deficiência (Diniz, 2007).

diferentes comunidades no uso da CIF e a transformação do fundamento político da CIF em agendas⁵⁸ internacionais de pesquisa.

Em síntese, o modelo médico de deficiência está vinculado à visão de tragédia pessoal, onde as pessoas com deficiência são tratadas como vítimas de situações ou circunstâncias individuais. O modelo social de deficiência está relacionado à perspectiva de opressão, discriminação e segregação social, na qual o problema se encontra na estrutura social e não nas funcionalidades do corpo. Já o modelo biopsicossocial refere-se à junção dos dois primeiros - ainda que na prática permaneça centrado no modelo médico. Mesmo assim, não deixa de ser considerado como um novo marco teórico e político (Cruz, 2011; Diniz, 2007; Martins *et al.*, 2016).

A partir dessas considerações, a presente pesquisa utilizará o termo “pessoa com deficiência”, uma vez que essa denominação articula o protagonismo histórico do grupo com as recomendações normativas vigentes. Outrossim, tal escolha ancora-se no modelo social de deficiência, perspectiva esta que orienta a atuação crítica e o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

2.2 A influência dos modelos de deficiência nos avanços legislativos brasileiros

Segundo Timm (2017), a Constituição de 1824 faz uma breve menção às pessoas com deficiência em seu 8º artigo, inciso I. Contudo, o referido trecho propõe a suspensão dos direitos políticos daqueles com “incapacidade” física ou moral, sugerindo que a cidadania não abrangia a todos os brasileiros da época. Consequentemente, essa limitação estabelecia barreiras ao direito à educação⁵⁹. A autora também destaca a relevância das Constituições de 1934 e 1937 e da Emenda Constitucional nº 12 de 1978 neste processo, já que o primeiro previu o amparo aos “desvalidos” em todos os níveis de governo (artigo 138), o segundo introduziu o direito previdenciário por invalidez⁶⁰ e o terceiro propôs melhorias das condições socioeconômicas às pessoas com deficiência, incluindo a educação especial e gratuita.

⁵⁸ A agenda 2030 aborda questões relacionadas ao desenvolvimento sustentável do planeta. Dentre os objetivos propostos, está o direito universal à educação de qualidade em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a agenda contempla a educação inclusiva ao buscar fornecer a educação para todos “[...] independentemente do sexo, idade, raça, etnia e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2015, n.p.). Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel> >. Acesso em: 15 out. 2025.

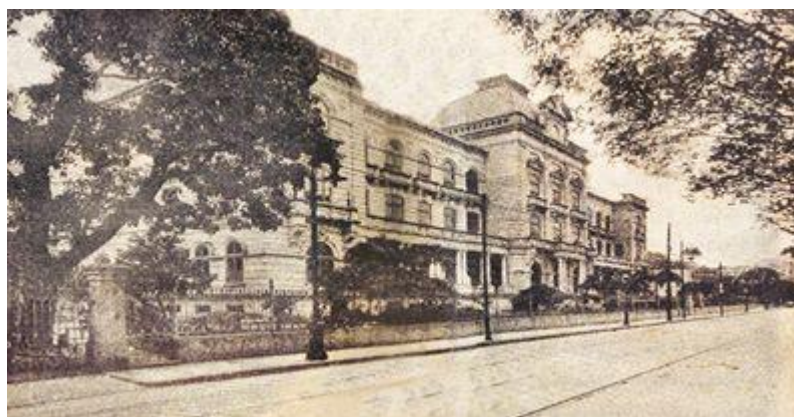
⁵⁹ Embora o documento previsse a formação primária gratuita a todos os cidadãos (Art. 179, inciso XXXII), a cidadania não se estendia às pessoas com deficiência física.

⁶⁰ Entretanto, era restrito aos trabalhadores formais.

Antes disso, os cuidados à pessoa com deficiência eram atribuídos exclusivamente às suas famílias e o pouco conhecimento científico do período colonial levavam às crenças sobrenaturais e ao preconceito. Também é neste período em que se inicia o processo de institucionalização no país, isolando às pessoas com deficiência da família e da comunidade à qual pertenciam (Bastos; Silva, 2019).

Bastos e Silva (2019, p. 4-5) explicam que a deficiência era mascarada sob o formato de patologia prejudicial para a sociedade, já que este segmento não conseguia se inserir nos meios de produção e, conseqüentemente, tornavam-se um “fardo” para as suas famílias. Diante disso, a atitude de segregá-las era legitimada. As autoras complementam dizendo que essa perspectiva era reforçada tanto pela ciência, quanto pela religião, sendo a institucionalização mantida mesmo após a independência do país⁶¹. As figuras abaixo (5 e 6) mostram algumas instituições do período imperial.

Figura 5 - Imperial Instituto de Surdos-Mudos



Fonte: http://helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:criacao-do-imperial-instituto-de-surdos-mudos&catid=1047:1857&Itemid=2. Acesso em: 02 fev. 2025.

⁶¹ As autoras citam a Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857) como exemplos. Embora as pessoas com deficiência tivessem recebendo as iniciativas governamentais, essas ações eram focalizadas para alguns tipos de deficiência e funcionavam apenas na capital do Brasil (BRASIL/SEESP, 2007 *apud* Bastos; Silva, 2019).

Figura 6 - Imperial Instituto dos Meninos Cegos



Fonte: <https://robertoaniche.com.br/wp-content/uploads/2019/11/escolas-para-cegos.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

A institucionalização passa a ser questionada a partir da década de 1960, período em que o conceito de integração é adotado pelo país. Essa ideia era fundamentada na normalização das pessoas com deficiência, proporcionando o aumento da construção de **escolas especiais** (figuras 7 e 8), centros de reabilitação e clínicas especializadas⁶² com o intuito de integrá-los à sociedade através da tentativa de aproximá-los das condições dos sujeitos sem deficiência (Bastos; Silva, 2019, grifo próprio).

Vale ressaltar ainda que o discurso da anormalidade iniciou no século XVIII, no contexto europeu, momento em que a deficiência era estudada “como uma variação normal da espécie humana” (Diniz, 2007, p. 8). Na época, o modo de produção do continente passava por um processo de transição, exigindo corpos produtivos na industrialização nascente. Com a colonização, esse discurso foi se espalhando gradualmente para as demais partes do globo. Portanto, o estigma deixa de ter uma base puramente religiosa/moral para se fundamentar na incapacidade do sujeito de gerar mais-valia, transformando a exclusão em uma necessidade econômica para a manutenção das taxas de lucro.

⁶² Aqui se encontram a rede Pestalozzi (1945) e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE, 1954) (Bastos; Silva, 2019). Ambas buscam defender e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Prestam serviços voltados à **educação**, saúde e assistência social e não possuem fins lucrativos. Cabe salientar que as fotografias 5 e 6 se referem às primeiras redes do Brasil.

Figura 7- Instituto Pestalozzi, Canoas



Fonte: <https://centrohistoricosarahcesar.org.br/tiago-wurth/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

Figura 8 - Instituto APAE, Santa Cruz do Sul



Fonte: <https://site.siteargus.com.br/677/institucional/677>. Acesso em: 02 fev. 2025.

Apesar da sua visão conservadora⁶³, essa ideologia permitiu às pessoas com deficiência uma melhoria na qualidade de vida, reconhecendo o direito deste grupo de conviver em sociedade, inclusive com a sua família. Desse modo, há o retorno de responsabilização dos cuidados no âmbito familiar (Bastos; Silva, 2019).

Em meados da década de 1970, o Brasil passava pelo processo de redemocratização. Durante esse período, os movimentos sociais ganharam visibilidade, dentre eles, o de pessoas com deficiência. Conforme destacado por Bastos e Silva (2019, p. 6), as pessoas com deficiência “buscavam conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida”, questionando as ações de cunho assistencialista presentes desde a formação do Brasil. As autoras também expõem que o fortalecimento desse movimento ocorreu na década de 1980, quando as pessoas com deficiência participaram da Assembleia Constituinte para apresentar as suas demandas.

A partir das discussões realizadas na assembleia, foi elaborada a Constituição Federal de 1988⁶⁴, que dedicou um de seus capítulos para falar da educação como um dos pilares de desenvolvimento do país. O artigo 205 reconhece a educação como um direito de todos e visa a qualificação para o trabalho (uma grande conquista se considerarmos fatores como a natureza dependente e superexploradora do capitalismo brasileiro, as barreiras estruturais impostas à inserção de sujeitos cujos corpos desafiam a lógica padrão de produtividade, entre outros). Já o 5º artigo prevê a igualdade, sendo este inspirado na Declaração de 1948. No ano seguinte à CORDE, que passou a coordenar assuntos, ações governamentais e medidas voltadas às pessoas com deficiência. Em 1996, a LDB se tornou uma ferramenta de operacionalização dos princípios constitucionais relacionados à educação. Ambas as legislações englobam o ensino regular de pessoas com deficiência.

De 2000 a 2012, foram criados diversos dispositivos legais com o intuito de facilitar a acessibilidade de pessoas com deficiência. Dentre eles estão a Lei nº: 10.098/2000 (estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida), 10.226/2001 (visa instruir locais de votação de mais fácil acesso para o

⁶³ Para Diniz (2007), a anormalidade pode ser interpretada como um julgamento estético e moral, por isso, é adepta a ideia de diversidade corporal como diferentes estilos de vida. Não significa que a mesma seja desfavorável à reabilitação ou recursos médicos, pois reconhece que a biomedicina proporcionou melhorias no bem-estar das pessoas, independente da condição particular. A autora justifica a escolha devido a afirmação ética que esta ideia proporciona e defende que todo modo de vida precisa de condições sociais favoráveis.

⁶⁴ Na Constituição Federal existe um ranqueamento da responsabilidade social. O Estado é o último responsável pelos reflexos da questão social. Toda política pública tem no seu arcabouço formal a parceria público-privada (ou seja, permite a atuação de iniciativas privadas para que não haja a sobrecarga das responsabilidades estatais ou das famílias).

eleitor com deficiência física), 12.587/2012 (Política Nacional de Mobilidade Urbana, mais especificamente, artigo 24, inciso IV) e o Decreto 5.296/2004 (que regulamenta as leis 10.048/2000 e 10.098/2000) (Timm, 2017). Pela primeira vez notamos a presença do modelo social nas leis brasileiras.

Após estes documentos, foram implementados legislações, decretos, resoluções, planos e políticas⁶⁵ complementares à proposta da Constituinte (com destaque a Lei 8.122/1990 (artigo 5, § 2º)⁶⁶, a lei de cotas (Lei 8.213/1991)⁶⁷, ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)⁶⁸ e a lei da reserva de vagas para pessoas com deficiência (Lei nº 13.409/2016)⁶⁹). Todas mostraram avanços significativos no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

Por sua vez, nem todos os objetivos foram alcançados, mesmo com a inclusão\proteção social sendo prevista pela Constituição de 1988⁷⁰. O Brasil adota, em 1990, inúmeras medidas que contrapunham as ideias defendidas pelos participantes da assembleia constituinte, e com elas são desencadeadas o início dos desmontes dos direitos sociais (Anselmo; Silva, 2022; Bastos; Silva, 2019; Ferrarez, 2022). Isso porque tais medidas frustraram “a garantia plena do financiamento e do aporte de recursos públicos no montante necessário para assegurar as modificações inscritas na CF de 1988”, sob a justificativa de que o rigor fiscal evitaria o retorno inflacionário no país (Behring, 2009; Salvador, 2024, p. 3).

Esse projeto consolidou-se durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo sustentada por um conjunto de contrarreformas⁷¹ que reduziram direitos e

⁶⁵ Informações mais detalhadas em: < <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> >. Acesso em: 09 de dezembro de 2024.

⁶⁶ Reserva 20% das vagas de concursos públicos para PcD's.

⁶⁷ Assegura vagas para PcD's em empresas privadas. O percentual das cotas pode variar conforme o número de funcionários atuantes em cada empresa. É fiscalizado pelas superintendências regionais do Ministério do Trabalho e Emprego, assim como pelo Ministério Público. Em casos de descumprimento, estão sujeitas a multas e processos.

⁶⁸ Também denominada de Lei Brasileira de Inclusão, visa garantir os direitos básicos deste grupo. Dentre os direitos assegurados estão: casamento, reprodução, tomada de decisões e atendimento especializado em todos os níveis de ensino sem taxas adicionais.

⁶⁹ Principal porta de acesso para o nível superior de ensino. Complementa a Lei 12.711/2012, que determina vagas para estudantes negros, pardos, indígenas e com baixa renda em universidades federais.

⁷⁰ A proteção de Pessoas com Deficiência foi citada no Título III (Da Organização do Estado), Capítulo II, artigo 23, inciso II e artigo 24, inciso XIV, podendo ser acessado pelo < https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF_Planalto_EC132_digital.pdf >. Acesso em: 06 de maio de 2024.

⁷¹ Behring (2009) discute as transformações do Estado frente à crise do capitalismo. A autora afirma que o período fordista/keynesiano foi marcado pela expansão das políticas sociais e do emprego e que este surgiu em resposta à crise de 1929. Contudo, os teóricos neoliberais passaram a contestar este modelo, alegando que o excesso de proteção desmotivaria o trabalhador, sobrecarregaria o Estado e ocasionaria assimetria competitiva. Esse discurso se fortaleceu em meados da década de 1970 (quando o modelo fordista-keynesiano entrou em declínio por questões de desemprego, renúncia fiscal e avanços tecnológicos). A partir disso, os Estados nacionais se reconfiguraram, assumindo um caráter regressivo e antidemocrático. Os meios de comunicação tornaram-se instrumentos de

institucionalizaram medidas de natureza focalizada. Dentre as ações adotadas, estão a privatização de empresas estatais, elevação de impostos, redução de fundos públicos, criação de políticas assistenciais voltada às famílias e o incentivo ao trato da pobreza pelo 3º setor⁷² (Behring, 2009; Ferrarez, 2022; Anselmo; Silva, 2022). Dentro dessa lógica de mínimos direitos, a pobreza⁷³ passou a ser justificada como ausência das necessidades humanas⁷⁴ (Pereira, P. 2006; Pereira, C. 2006).

Outrossim, o preconceito foi reatualizado através de discursos meritocráticos⁷⁵, que ao incentivar a competitividade e rotular os suportes necessários às pessoas com deficiência como “pesos” ao equilíbrio fiscal do Estado⁷⁶, ampliou a discriminação contra aqueles que possuem

manipulação ideológica, induzindo os trabalhadores a acreditarem que o modelo neoliberal seria o único caminho para resolver os problemas sociais.

⁷² “Para a política social [...], a grande orientação é a focalização das ações, com estímulo a fundos sociais de emergência, aos programas compensatórios de transferência de renda, e a mobilização da “solidariedade” individual e voluntária, bem como das organizações filantrópicas e organizações não governamentais prestadoras de serviços de atendimento, no âmbito da sociedade civil” (Behring, 2009, p. 76).

⁷³ “O fenômeno da pobreza é mundial e surgiu com as primeiras sociedades. Entretanto, no período pré-capitalista, a pobreza deu-se num contexto de escassez e de precário desenvolvimento das forças produtivas. A exploração do homem pelo homem não escondia ideologias, pois era realizada de maneira direta, óbvia e legitimada: os senhores de escravos e os senhores feudais, respectivamente, tinham direitos sobre seus escravos e servos, podendo exigir trabalho e servidão em troca de condições de sobrevivência. [...] Com a industrialização e o advento do mercado de trabalho, a pobreza não mais se configurou pela escassez. As forças produtivas estavam mais desenvolvidas e produziam uma proporção cada vez maior de bens e riquezas. Ao mesmo tempo [...], a pobreza aumentava na mesma magnitude que as condições de superação da escassez. [...] Com efeito, no momento em que uma determinada classe social se apoderou das riquezas e dos meios de produção, e outra não possuía nada mais além de sua força de trabalho, a pobreza até então conhecida por alguns, tornou-se de massa. E mais, os pobres que se multiplicavam não eram considerados vítimas e merecedores de proteção devida, mas, ao contrário, culpados pela sua condição” (Pereira, C. 2006, p. 238-240).

⁷⁴ “Freqüentemente, necessidades sociais são consideradas como: *falta ou privação de algo* (tangível ou intangível); *preferência* por determinado bem ou serviço em relação a outro ou a outros; *desejo*, de quem psicologicamente se sente carente de alguma coisa; *compulsão* por determinado tipo de consumo, movida pela dependência ou pelo uso repetitivo ou viciado desse consumo; *demanda*, como procura por satisfação econômica, social ou psicológica de alguma carência. Há, ainda, quem confunda *necessidade* com *motivação*, *expectativa* ou *esperança* de obter algo de que se julga merecedor, por direito ou promessa” (Pereira, P. 2006, p. 39-40). A partir dessa diversidade de concepções, a pobreza passou a ser mensurada com base no custo de reprodução física do indivíduo (alimentação + vestuário + moradia + transporte). Entretanto, a fórmula ignora as necessidades não materiais (como cultura, lazer, educação, entre outros), estabelece limites de renda e induz julgamentos subjetivos (Pereira, C. 2006).

⁷⁵ “O ponto fraco da teoria da meritocracia [...], encontra-se exatamente no fato de partir de uma falsa premissa, a de que ele reflete *diferenças reais* instituídas em situações de *concorrência igualitária*. Ora, já no princípio da concorrência que se institui, a distância entre o capital sociocultural de seus componentes/concorrentes sugere diferenças que resultam, antes, de situações desiguais. É justamente esse modelo, que parte do “diferente” para se chegar ao “igual”, o responsável por perpetuar as distorções que estão na base da teoria da meritocracia, cuja natureza individualista projetada, na sociedade, seu potencial discriminatório e excludente. Na verdade, o que se tem nesse modelo é justamente o inverso do que ele prega e sugere: uma *concorrência desigual*, que se institui a partir de diferenças construídas socialmente” (Silva, 2017, p. 1211-1212).

⁷⁶ “[...] sob o argumento ideológico da “escassez de recursos”, de “conter o déficit público”, ou mesmo, como no caso do Brasil hoje, de “evitar a volta da inflação” e engendrar um círculo virtuoso de crescimento, preconiza-se o corte dos gastos estatais, para o “equilíbrio das contas públicas”, como indicador de saúde econômica. Assim, promove-se, do ponto de vista fiscal, uma mudança de pauta regressiva, que atinge especialmente os direitos e as políticas sociais. As políticas sociais entram, neste cenário, caracterizadas como: paternalistas, geradoras de

ritmos e funcionalidades distintos⁷⁷ (Behring, 2009, CFESS, 2019; Silva, 2017). Embora propusessem o desenvolvimento nacional, os governos Lula e Dilma também criaram políticas e programas minimalistas, assistenciais e compensatórias. Já nos governos Temer e Bolsonaro, as contrarreformas e as privatizações se ampliaram, em especial no segundo, já que houve uma ampla “defesa” da família tradicional e diversos ataques das minorias sociais (Anselmo; Silva, 2022; Behring, 2009; Ferrarez, 2022).

Isso afetou profundamente a efetivação de políticas para pessoas com deficiência, uma vez que os investimentos destinados para a proteção social foram cortados (principalmente com a efetivação da Emenda Constitucional nº 95/2016) e o Estado passa a exigir, algum tempo depois, uma maior severidade nos critérios de avaliação para a concessão dos benefícios – como demonstra a PEC 287/2016⁷⁸. Novamente as famílias são responsabilizadas pelos cuidados de seus entes, pois a falta de investimento público impede que haja a concretização das ações orientadas pela abordagem inclusiva (Bastos; Silva, 2019).

A Emenda Constitucional 95 propõe o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, atingindo, principalmente, as políticas de saúde, educação⁷⁹ e assistência social. Além da inviabilidade de efetivação dessas políticas, a EC 95 promove “disputa entre as áreas por fatias

desequilíbrio, custo excessivo do trabalho, e, de preferência, devem ser acessadas via mercado, transformando-se em serviços privados” (Behring, 2009, p. 76).

⁷⁷ “[...] com o avanço de políticas neoliberais e o fortalecimento do Estado mínimo, o direito à vida digna da classe trabalhadora está ameaçado e aguça as expressões da deficiência de pessoas com impedimentos corporais e funcionais. Estão em xeque as políticas sociais públicas universais para toda a classe trabalhadora - cujo financiamento é desmontado, com os consecutivos e imensos desvios e cortes do orçamento público para área social; - cuja qualidade da prestação de serviço é precarizada por meio de terceirizações, privatizações e restrição de atendimentos, recursos, produtos, benefícios e tecnologias. Vivemos um momento político de resgate de valores morais, práticas e pensamentos ultraconservadores, que cerceiam os direitos humanos e regridem as políticas sociais para antigos valores, padrões e práticas, como a questão da meritocracia e responsabilização e culpabilização do indivíduo diante de sua condição socioeconômica. Nas políticas sociais, isso rebate diretamente na prestação de serviços, que invertem a lógica do direito e, ao invés de proteção social, fortalecem práticas compensatórias focalizadas nos/as mais pobres” (CFESS, 2019, p. 19-20).

⁷⁸ Propõe alterações em diversos artigos da Constituição, todos relacionados à Seguridade Social. No artigo 203, inciso V, dispõe que “a concessão de benefício assistencial mensal, a título de transferência de renda, à pessoa com deficiência ou àquela com setenta anos ou mais de idade, **que possua renda mensal familiar** integral per capita **inferior ao valor previsto em lei**” (n.p., grifo próprio). No primeiro parágrafo do referido inciso, também menciona sobre “I - o valor e os requisitos de concessão e manutenção; II - **a definição do grupo familiar**; e III - **o grau de deficiência** para fins de definição do acesso ao benefício e do seu valor” (n.p., grifo próprio). Para informações detalhadas da PEC 287/2016, acesse: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PEC/2016/msg635-dezembro2016.htm >. Acesso em: 24 de abril de 2024.

⁷⁹ Entre 2016 e 2022, a educação sofreu uma perda de 22 bilhões de reais (13,33%), comprometendo assim metas as estabelecidas pelo PNE (2014-2024) - especialmente a meta 20 (que prevê o investimento de 10% do Produto Interno Bruto no setor) e as estratégias destinadas à expansão e manutenção do ensino superior público federal (Salvador, 2024).

de orçamento”⁸⁰ (Brasil de Fato, 2018⁸¹, n.p.; Salvador, 2024) e, de acordo com Host e Mioto (2021) e Salvador (2024), parte dos recursos arrecadados pelo Estado são utilizados para pagar os juros da dívida pública⁸², contribuindo para o sustento do capital e a penalização dos trabalhadores. Ao verificar o site da auditoria cidadã⁸³, foi possível observar que 43,23% dos R\$ 4,36 trilhões pagos em 2023 foram destinados para os juros e amortizações da dívida pública federal, enquanto a educação recebeu apenas 2,97% deste recurso.

Naquele contexto, as finanças da União passaram a ser regidas pelo novo arcabouço fiscal (NAF), mecanismo que, na teoria, busca garantir a estabilidade macroeconômica e o desenvolvimento social. Mas que na realidade pode limitar o financiamento das políticas sociais no país, visto que mantém a lógica de austeridade (Salvador, 2024). Portanto, ao mistificar as “saídas da crise” através do discurso de “defesa da família”, desconsidera as diversidades familiares e os limites que as famílias possuem no interior do capitalismo, a ideologia dominante nega a própria realidade (Host; Mioto, 2021).

Além disso, as ações ainda possuem diversos traços do modelo médico, pois de certa forma a sociedade segue negligenciando os direitos das pessoas com deficiência por insistir que as condições atípicas se tratam de um problema individual ou da sua família, culpabilizando os pelo não atendimento das necessidades (Bastos; Silva, 2019). Elas ainda reforçam a permanência das barreiras, alimentam o preconceito, negam a efetivação dos direitos e intensificam as múltiplas expressões da desigualdade, sendo necessário a mobilização da classe trabalhadora (Timm, 2017). Em consonância a isso, a própria Constituição (1988) diz na seção IV (Da Assistência Social), artigo 203, inciso IV e no Capítulo VII (Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso), artigo 227, inciso II, sobre a integração de pessoas com deficiência à comunidade.

Como podemos notar, a implementação de alguns direitos voltados para pessoas com deficiência no Brasil ocorreu somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988,

⁸⁰ O fundo público é alimentado principalmente pela classe trabalhadora (através de impostos sobre consumo e renda), mas sua distribuição é disputada pela elite econômica (que tendem obter a maior parte dos recursos) (Salvador, 2024).

⁸¹ Informação disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/03/emenda-95-o-enfraquecimento-do-pacto-social/> >. Acesso em: 19 mai. 2024.

⁸² “[...] desde 1993 [...], o Brasil vem buscando e praticando um ajuste fiscal permanente, cuja ideia-chave é impor um limite à expansão dos gastos sociais e o direcionamento de recursos do fundo público para o pagamento de juros e encargos da dívida pública, além da redução dos tributos dos mais ricos ou até mesmo sua eliminação. [...] Apesar das limitações na expansão dos recursos, as políticas sociais, com financiamento vinculado, conseguiram assegurar expansão acima da inflação no período de 1995 a 2016, quando” aprovou-se a referida emenda. Com isso, essas políticas passaram de subfinanciadas para desfinanciadas (Salvador, 2024, p. 4-5).

⁸³ Dados disponíveis em: < <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/artigo-no-extraclasse-defende-veracidade-do-grafico-da-acd/> >. Acesso em: 26 de maio de 2024.

após o grupo protagonizar um longo processo de mobilização contra as perspectivas enraizadas no imaginário social (deficiência como incapacidade, invalidez, fardo, tragédia, castigo divino, maldição, anormalidade, etc.). Antes disso, as pessoas com deficiência ficavam à mercê da caridade de instituições filantrópicas religiosas, pois, naquele contexto, não eram vistas como cidadãos (muito menos como seres humanos, uma vez que o campo científico ainda estava em processo de amadurecimento), por isso, não se enquadravam como responsabilidade do Estado. E a riqueza extraída daqui desde o período colonial, era (e ainda são) destinada(s) para financiar o desenvolvimento dos países de capitalismo central, contribuindo com as desigualdades internas. Todavia, não foi possível efetivar as políticas sociais mesmo após a sua promulgação, pois, devido aos efeitos da crise, o capitalismo entrou em uma nova etapa. Na etapa em questão, diversas nações – principalmente aquelas de capitalismo dependente – passam a ser estruturadas pelo sistema de dívidas, pela responsabilização das famílias no cuidado de seus membros, pela mercantilização dos serviços essenciais e privatização do Estado, pelo conservadorismo, por violações de direitos, terceirizações e precarizações, assim como pela profunda desestruturação do mercado de trabalho⁸⁴ – sendo esse último observado com o aumento do desemprego e da informalidade, bem como pela redução e desigualdade salarial (Alencar, 2011; Host; Miotto, 2021; Timm, 2017).

2.3 Capitalismo e PcD's: a “exclusão” como escolha

Uma pesquisa divulgada em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que 14,4 milhões de pessoas de 2 anos ou mais possuíam alguma deficiência, o que representa 7,3% da população brasileira nessa faixa etária. Deste total, 57,3% eram mulheres e 44,8% eram autodeclarados pardos. Quanto à análise regional, verificou-se que a população com deficiência predominava na região Sudeste (39,3%), seguido por Nordeste (31,8%), Sul (13,5%), Norte (8,3%) e Centro-Oeste (7,1%)⁸⁵. Os dados também indicaram que

⁸⁴ Com isso, o projeto desenvolvimentista proposto no Brasil durante a década de 1950 é substituído pelo modelo neoliberal, cujo processo é pautado no esvaziamento do Estado. Ancorado no processo de desenvolvimento industrial no país, o referido projeto visava o crescimento econômico por meio da homogeneização da estrutura ocupacional e da redistribuição de renda (Alencar; 2011).

⁸⁵ Informações baseadas nas tabelas 10.125 e 10.126 da Sidra, censo (2022), amostra pessoas com deficiência. Cálculo do primeiro percentual: pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade no Brasil/total de pessoas de 2 anos ou mais de idade no Brasil*100. Cálculo dos demais: pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade dentro de uma determinada categoria (sexo, cor, grandes regiões do país)/total de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade no Brasil*100.

pessoas com deficiência possuem menor acesso à educação⁸⁶, oportunidades de trabalho e renda em comparação à população em geral. As tabelas a seguir (1 e 2) mostram esses comparativos:

Tabela 1 - Nível de instrução entre Pessoas com e sem Deficiência - IBGE (2022)

Nível de instrução	Pessoas com Deficiência		Pessoas sem Deficiência	
	em nº	em %	em nº	em %
Sem instrução ou fundamental incompleto	7.955.886	63,1	38.956.936	32,3
Fundamental completo ou médio incompleto	1.486.269	11,8	17.179.897	14,3
Médio completo ou superior incompleto	2.239.721	17,8	40.805.063	33,9
Superior completo	933.060	7,4	23.551.187	19,6
Total geral	12.614.936	100	120.493.083	100

Fonte: elaboração própria com base em dados fornecidos pelo IBGE, Censo (2022), tabela 10.141 da Sidra.

Tabela 2 - Trabalho e renda entre Pessoas com e sem Deficiência - IBGE (2022)

Trabalho e renda	Pessoas com Deficiência	Pessoas sem Deficiência
Nível de ocupação	26,6%	60,7%
Trabalho informal	55,0%	38,7%
Participam da força de trabalho (geral)	29,2%	66,4%
Participam da força de trabalho (com nível superior)	54,7%	84,2%
Rendimento médio	R\$ 1.860	R\$ 2.690

Fonte: elaboração própria com base em dados fornecidos pelo IBGE, PNAD Contínua anual (2022) - 3º trimestre, tabelas 4177, 9365⁸⁷, 9339⁸⁸, 9342⁸⁹ e 9382 da Sidra.

Apesar de sua relevância, as legislações brasileiras ainda se mostraram insuficientes para a superação das desigualdades. Como nos mostra a tabela 1, as pessoas com deficiência possuem um baixo nível de escolaridade, já que 63,1% não cursaram ou não conseguiram concluir o nível fundamental. Com relação às pessoas sem deficiência, esse percentual foi muito menor (32,3%). André e Ribeiro (2018) explicam que as barreiras físicas, estruturais e

⁸⁶ De acordo com a tabela 10.135 da Sidra, censo (2022), a taxa de analfabetismo entre pessoas com e sem deficiência de 15 anos ou mais foram de 21,3% e 5,2%, respectivamente.

⁸⁷ A tabela 9365 (Taxa de informalidade das pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, por sexo e existência de deficiência) só fornece o percentual e o coeficiente de variação, sendo o primeiro calculado a partir da seguinte fórmula: pessoas ocupadas em situação de informalidade/total de pessoas ocupadas*100 (IBGE, 2023).

⁸⁸ Quantidade de pessoas com e sem deficiência na força de trabalho: 5.102 e 103.627.

Total de pessoas com e sem deficiência: 17.452 e 156.006.

Cálculo para pessoas com deficiência: $5.102/17.452*100 = 29,2\%$.

Cálculo para pessoas sem deficiência: $103.627/156.006*100 = 66,4\%$.

⁸⁹ N° de pessoas com e sem deficiência na força de trabalho com nível superior completo: 638 e 22.544.

Total de pessoas com e sem deficiência com nível superior completo: 1.167 e 26.774.

Cálculo para pessoas com deficiência: $638/1.167*100 = 54,7\%$.

Cálculo para pessoas sem deficiência: $22.544/26.774*100 = 84,2\%$.

pedagógicas nas instituições de ensino⁹⁰ dificultam o acesso e permanência de pessoas com deficiência. E como vimos, isso tende a se intensificar com o pouco financiamento público na educação, que por sua vez, se contradiz ao exigir um ensino de qualidade⁹¹.

Esse fenômeno também explica a baixa formação de pessoas com deficiência nos demais níveis de ensino, principalmente ao grau superior (7,4%), onde as ações afirmativas e a lei de inclusão se mostraram insuficientes. Mesmo aquelas com nível superior têm dificuldades para encontrar emprego na área, podendo levá-las à informalidade⁹² e às baixas condições salariais (tabela 2). Ainda assim, o nível de ocupação para pessoas com deficiência é inferior ao de pessoas sem deficiência (26,6% e 60,7%, respectivamente)⁹³. Nessa perspectiva, Carmo (2013), Duayer (2013) e Marx (2009) explicam que o trabalho capitalista não diferencia as pessoas. A finalidade do capital é produzir mais valor. O mais valor é produzido a partir da expropriação do trabalho médio. Esse trabalho médio não é o trabalho do branco, do preto, do homem ou da mulher, da pessoa com ou sem deficiência, e sim, realizado pelo ser humano indiferenciadamente. Agora, quando o capitalista diferencia e reduz o trabalho da pessoa com deficiência do ponto de vista salarial em detrimento da pessoa sem deficiência, a possibilidade de exploração acentuada é maior pela diferenciação das pessoas.

O tempo de uma pessoa com deficiência, sem nenhum artifício de prótese e/ou reabilitação, tem uma tendência objetiva a ser acima da média, de maneira que essas pessoas em absoluto não são interessantes para os propósitos da produção capitalista (Marx, 2013). Isso porque o desejo do capital é a obtenção do excedente e, tecnicamente, a pessoa com deficiência não tem necessariamente esse tempo médio. Entretanto, nós estamos em um momento em que as forças produtivas do capital puderam desenvolver ferramentas adaptativas que colocam essas pessoas em pé de igualdade com as pessoas sem deficiência no que diz respeito às suas

⁹⁰ A inexistência ou condições precárias de rampas, elevadores e banheiros acessíveis, a ausência de profissionais de apoio, assim como a falta de preparo dos docentes e técnicos estão entre essas barreiras.

⁹¹ Uma contradição presente na política de educação seria a avaliação da qualidade de ensino, pois não há como ter uma educação de qualidade se não houver investimento.

⁹² Consideram-se em situação de informalidade as pessoas que trabalham sem registro formal (incluindo empregados no setor privado e trabalhadores domésticos sem carteira assinada), empregadores e trabalhadores por conta própria sem CNPJ, além de trabalhadores familiares auxiliares (IBGE, 2023).

⁹³ A tabela 4177 (Nível da ocupação na semana de referência das pessoas de 14 anos ou mais de idade) também só fornece o percentual e o coeficiente de variação. Mas de acordo com o IBGE (2023), os resultados foram obtidos a partir do seguinte cálculo: pessoas ocupadas/pessoas em idade de trabalhar*100. Lembrando que pessoas ocupadas são aquelas que, na semana de referência, realizaram ao menos 1 hora de trabalho, independentemente de receberem remuneração, ou que possuíam trabalho remunerado do qual se encontravam temporariamente afastadas. Enquanto pessoas em idade de trabalhar são aquelas com idade igual ou superior a 14 anos (IBGE, 2023).

Disponível em:
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf.
 Acesso em: 22 jul. 2026.

capacidades médias de produção (Marx, 2013), o que nos coloca um problema mais grave ainda. Excluir essas pessoas passa a ser uma escolha coletiva e não uma questão racional como no passado. Hoje poderíamos dizer que a depender da deficiência e do grau de adaptabilidade que a pessoa possa ter, diferenciar essas pessoas também é uma escolha.

Nesse sentido, Meletti, Cabral e Serafim (2024) alegam que, no capitalismo, a deficiência é utilizada para classificar pessoas cuja força de trabalho não pode ser explorada pela classe dominante (pelo menos não da forma que se espera, tendo em vista que as limitações do corpo e/ou da mente dificultam a realização de determinadas atividades, inclusive aquelas que interessam para o sistema). Desse modo, o “capitalismo não apenas cria condições materiais que podem levar a deficiências, mas também define o valor das pessoas com deficiência em termos de sua produtividade econômica” (Meletti; Cabral; Serafim, 2024, p. 11). Isso se aprofunda ao considerarmos fatores como pobreza, raça e gênero, pois “mulheres negras com deficiência enfrentam uma combinação de racismo, sexismo e capacitismo, que agrava suas condições de vida e limita suas oportunidades”. Tal cenário se materializa na precariedade do acesso a direitos fundamentais e na exclusão do mercado de trabalho (Meletti; Cabral; Serafim, 2024, p. 12).

Em consonância a isso, Faleiros (2006) aborda que o processo de exclusão está vinculado às relações de poder, onde a classe dominante obtém vantagens sobre a classe dominada. Além de negar o direito à cidadania, esse fenômeno histórico e dialético de dominação e exploração possui causas econômicas, sociais, políticas e culturais. O autor ainda afirma que o capitalismo obedece a uma lógica em que apenas os “capazes e eficientes” podem acessar o mercado de trabalho, o que por sua vez, gera exclusão em massa. Assim, todas as dimensões da vida daqueles que não conseguiram se inserir no mercado são afetados por essa exclusão. Por isso, trata-se de uma expressão direta das múltiplas formas de desigualdade. Quanto ao exercício da cidadania, Faleiros (2006) indica dois fatores de impedimento: pelo trabalho informal e pela jornada de trabalho - uma vez que a última dificulta a organização de trabalhadores. O autor também faz uma crítica ao Estado ao dizer que ele utiliza políticas sociais para o alívio da pobreza - mas sem comprometer as determinações do mercado -, alimenta o discurso da caridade e apoia a competitividade.

Para Timm (2017), esta expressão da questão social⁹⁴ não pode ser solucionada com medidas segmentadas, pois mesmo que tenham promovido avanços no interior desta sociabilidade, a considera como parte de uma totalidade complexa. A autora também expressa

⁹⁴ Aqui a autora se refere à exclusão.

que a resposta para este problema estaria na eliminação do modo de produção capitalista, já que a narrativa de inclusão induz os sujeitos ao enfraquecimento das lutas sociais e naturalização das desigualdades por acreditarem que as políticas sociais seriam suficientes para garantir a cidadania plena e a emancipação.

Outrossim, é importante entender que a exclusão de diversos segmentos sociais do mercado tem a ver com a forma em que o trabalho está posto neste modelo de sociabilidade, podendo “ser compreendida como um processo pluridimensional que segrega e inferioriza um indivíduo ou um grupo perante sua comunidade e seu território. Sua base de segregação está nos valores dominantes da sociedade”. A inclusão, por outro lado, “é uma ação política pela qual [...] visa alterar um dado estado de exclusão [...] – que é composta de três dimensões desencadeadoras (precarização do trabalho, precarização da sociabilidade primária⁹⁵ e estigma)” (Costa; Ianni, 2018, p. 84-101). Em outros termos, a inclusão constitui-se como o conjunto de iniciativas que visam mitigar a marginalização, assegurando a equidade de direitos e o pleno exercício da cidadania a todos os estratos sociais. Portanto, não se trata de uma pauta meramente partidária, mas um compromisso constante com a dignidade humana e a justiça social.

No campo educacional, a inclusão não se restringe ao público da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) e pode ser compreendida como um movimento que cria condições necessárias para o processo de aprendizagem de qualquer estudante, sem distinção de classe, gênero, orientação sexual, cor, tipo de deficiência ou demais fatores. Além disso, busca valorizar produções científicas de grupos historicamente oprimidos e preparar futuros profissionais para atuar em contextos diversos, independentemente da área do conhecimento. Diante da perspectiva de que o processo de trabalho especificamente capitalista desencadeia a exclusão de diferentes grupos sociais do mercado, se faz necessário resgatar alguns conceitos da teoria de Karl Marx.

Na visão de Marx (2013), o trabalho é uma condição ineliminável da existência dos homens, porque através dele, a humanidade⁹⁶ foi capaz de superar as suas condições de animalidade (que seria comer, beber e dormir) e proporcionar condições para que alguns setores da sociedade dependessem do trabalho alheio para existir. Também é considerado como algo

⁹⁵ No sentido de enfraquecimento das relações sociais e familiares, além do rompimento com os laços de solidariedade.

⁹⁶ Ser humano = animais gregários (nós precisamos nos juntar para sobreviver). Assim, a família se torna a primeira organização social natural (no sentido de que faz parte da natureza humana). Essa relação social primária constrói os primeiros atos históricos.

que se processa na relação entre o homem e a natureza. Assim, o homem utiliza de suas habilidades racionais⁹⁷ e manuais para se apropriar dos objetos advindos da natureza com o intuito de atender às suas necessidades vitais. Portanto, a sua finalidade histórica é a produção de valores de uso, seja para servir como um objeto de trabalho ou para a própria reprodução. Porém, no contexto capitalista, o processo de trabalho toma um caráter peculiar.

Para o capital, não basta apenas produzir mercadorias, porque o que lhe interessa de fato é a produção de mais valor. No marxismo, a única maneira do trabalhador produzir mais valor é se o trabalho for realizado no tempo acima do socialmente necessário⁹⁸. A partir dessas considerações, Marx (2013) afirma que o trabalhador produtivo não se limita à esfera material de produção, porque se o capitalista investir seu capital fora dessa esfera, a relação continuará sendo a mesma. Em outras palavras, o capitalista vai continuar se apropriando da riqueza socialmente produzida a partir da exploração do trabalhador, já que o obriga a executar um trabalho para além do necessário.

O autor também discute sobre a subsunção formal⁹⁹ e subsunção real do trabalho ao capital. Nessa parte, Marx (2013) menciona que as formas de trabalho pré-capitalistas¹⁰⁰ serviram de base para a consolidação do capitalismo¹⁰¹, pois o trabalhador tinha um certo domínio do processo de trabalho. Mas na medida em que o capital assume o controle direto do processo de trabalho (ou seja, deixa de ser apenas comercial), o grau de exploração passa a se intensificar. É a partir do aumento no grau de exploração que a grande indústria se consolidará. Em outras palavras, o modo de produção capitalista se consolida quando os trabalhadores se tornam livres para vender a sua força de trabalho, quando o produtor é violentamente separado das terras, dos meios de produção e de subsistência, quando há a formação de classes fundamentais (trabalhadores versus capitalistas) e quando o sistema capitalista passa a determinar os métodos de produção e a forma de organização social (porque o que está fora da esfera de produção também é de interesse dele). Além disso, o ritmo da produção tende a ser

⁹⁷ A consciência adquirida durante o processo de produção é um elemento crucial na distinção entre o animal e o ser humano.

⁹⁸ Equivalente comum nos processos de trabalho.

⁹⁹ Precisa produzir para o mercado.

¹⁰⁰ Lembrando que as conquistas obtidas dentro das formas produtivas anteriores ao capitalismo nunca foram abandonadas. O que acontece é a inovação delas na medida em que uma forma de produção supera os limites da outra.

¹⁰¹ “Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. [...] os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar. [...] Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista” (Marx, 2013, p. 515).

cada vez mais acelerado por conta da inserção de novas tecnologias, que por sua vez, levam à precarização, alienação e a uma intensa exploração da força de trabalho¹⁰².

A alienação/estranhamento especificamente capitalista¹⁰³ vai ocorrer no momento em que o trabalho é transformado em mercadoria (Duayer, s. d.). Ou seja, quando a força de trabalho é vendida em troca de um equivalente universal (dinheiro) que medeia o atendimento das próprias necessidades vitais. Com isso, o produto do trabalho se torna indiferenciado (significa que o trabalhador não se reconhece em seu trabalho). Assim, Marx (2009) propõe que o trabalhador precisa se reconectar com o produto do seu trabalho e com a comunidade, porque superar a alienação (que é quando o trabalhador é separado do produto do seu trabalho) é relevante para que aconteça a real libertação do homem.

Outro ponto da libertação é a condição da propriedade privada. Marx (2009) considera isso como a raiz da opressão. A libertação real requer que a propriedade privada e os meios de produção sejam propriedades comuns. O homem só é liberto se ele tiver condição de se alimentar. Por isso que a abolição da propriedade privada é necessária. E para isso é fundamental que se tenha consciência de classe¹⁰⁴, na qual ela tenha consciência do seu lugar na sociedade de forma organizada, com luta coletiva, e principalmente contra a opressão.

Com a subsunção real do trabalho, inicia-se o processo de acumulação especificamente capitalista. De forma geral, a lei de acumulação fala sobre as consequências do modo de produção capitalista (ou seja, como este modo de produção funciona, se desenvolve¹⁰⁵ e reproduz de maneira ampliada a pobreza). O capítulo 23 de “O capital” trata das formas de conversão da mais-valia em capital, de forma a evidenciar que essa é uma necessidade característica da lógica de produção capitalista. Então, além de produzir mais-valia, este modo

¹⁰² Daqui parte uma das contradições do capital. Este modo de produção explora o trabalhador ao ponto dele não ter condições materiais de reprodução, ao mesmo tempo que depende desta reprodução para seu próprio funcionamento. A finalidade do capitalismo é o lucro, o que leva a disputa e a própria destruição.

¹⁰³ Alienação é um fenômeno que antecede o capitalismo. Por isso, é importante dizer sobre a alienação especificamente capitalista. Além disso, Marx (2009) e Duayer (s. d.) defendem que o pilar de sustentação do capital é o estranhamento. Sobre a centralidade do trabalho, acredita-se que a sociabilidade capitalista o coloca como central, já que temos uma produção material abundante.

¹⁰⁴ Em Duayer (s.d.), é discutido que as relações de disputa (pensar em si) levam à destruição da essência da natureza humana, aos laços estratégicos e às franjas de classes. O autor também menciona que a lógica capitalista depende da exploração de uma classe sobre a outra, e por isso, a personalização da luta de classes (o trabalhador é bom e o capitalista é ruim) é equivocada.

¹⁰⁵ O desenvolvimento tecnológico permite que menos trabalho seja requerido. Hoje a gente vive um imbróglcio. Que imbróglcio a gente vive hoje? Nós temos uma capacidade produtiva de trabalho gigantesca e uma capacidade de consumo reduzida. Por isso, discutir a escala 6x1 hoje é possível. Porque se eu reduzi a escala, eu posso ter mais trabalhadores no mercado, mais trabalhadores no mercado significa mais capacidade de consumo. Só que a capacidade produtiva está prejudicada, porque ela é muito alta. Então a gente reequilibra a composição orgânica do capital, colocando mais trabalho no mercado. Flutua de acordo com as mudanças e os interesses dos capitais que estão em disputa (Anotações da aula do dia 07/12 de SES 726, com base no capítulo 23 de “O Capital”).

de produção converte parte dessa mais-valia em capital, com o intuito de conduzir mais mais-valia¹⁰⁶.

Na primeira parte do capítulo, Marx (2013) busca pensar a influência que o crescimento de capital exerce sobre o destino da classe trabalhadora a partir das mudanças que a composição do capital sofre durante o processo. Assim, o autor define as três formas de composição do capital, sendo elas técnica, de valor e orgânica. A composição técnica diz respeito a quanto uma determinada tecnologia ou quanto um determinado meio de trabalho requer de força de trabalho para ser movido. A composição de valor seria a soma dos salários requeridos para mover aqueles meios de produção. A soma da composição técnica com a composição de valor se refere a composição orgânica. Desse modo, podemos dizer que a composição técnica e a orgânica se diferem, pois, a primeira se trata de um ramo da indústria, ao passo que a segunda se refere a cadeia produtiva. Conforme muda a composição do capital, teremos mais ou menos pobreza, mais ou menos trabalhadores. Porém, o autor aponta que a tendência deste modo de produção é ter mais capital e mais trabalhadores.

Na quarta parte do capítulo, observa-se que as flutuações da composição do capital geram consequências na configuração social e na luta de classes. O autor também apresenta tendências para o desenvolvimento capitalista. De uma forma mais aprofundada, a alteração da composição do capital tende a reduzir o volume de trabalhadores ocupados produtivamente e aumentar a massa de trabalhadores flutuantes, estagnados e latentes. E essas três categorias de trabalhadores compõem o que Marx (2013) denominou de superpopulação relativa.

Os trabalhadores flutuantes são frequentemente absorvidos e liberados pelo mercado de trabalho. Essa mobilidade tem a ver com a dinâmica instável do modo produção capitalista, que

¹⁰⁶ A finalidade do capital é a produção de mais-valor. Lembrando que o mais-valor é produzido por meio do trabalho excedente às necessidades de reprodução do trabalhador, mas que só será apropriado pelo capitalista após a mudança de forma da mercadoria. Suponha que na composição orgânica tornamos invariável a produção. Se antes eu produzia 100 cadeiras no tempo de uma jornada com um certo número de trabalhadores, agora, com a inserção de máquinas melhores, continuo produzindo a mesma quantidade de cadeiras, só que em tempo menor e com um número reduzido de trabalhadores. Em outros termos, terei a extração de mais mais-valor de um determinado trabalhador em menos tempo, já que pude proporcionar o aumento da produtividade do mesmo a partir da mudança na composição técnica do capital. Desse modo, não é necessário ter um grande volume de trabalhadores neste setor de produção. Por isso, meu investimento na força de trabalho tende a ser menor. Agora, se eu mantenho aquele grupo inicial de trabalhadores, eu potencializo a minha produção de mais-valia e a minha produção final. Logo, se eu não variar o quantitativo de capital variável e variar a composição técnica, estarei variando a possibilidade de produção de mais-valor. Daí parte uma das contradições deste modo de produção: se eu não tenho trabalhador, significa que não haverá produção de mais-valia e, consequentemente, produção de capital. Por isso que a sociedade se encontra em um cabo de guerra. Além do mais, mudanças no padrão técnico de trabalho geram flutuações e novos postos de trabalho. E talvez isso demande conhecimentos que não são disponibilizados à classe trabalhadora. A partir dessa demanda, é implementado um mercado de formação para instruir os trabalhadores na operacionalização das máquinas (Anotações da aula do dia 07/12 de SES 726, com base no capítulo 23 de “O Capital”).

constantemente oscila entre as fases de prosperidade, estagnação, crise e retomada. Os trabalhadores latentes representam a população do êxodo rural, isto é, uma população que não é proletária, mas que pode vir a se proletarizar em decorrência dos avanços do capital (no sentido de concentração de terras e mecanização das atividades agrícolas). Os trabalhadores estagnados são aqueles que possuem ocupações instáveis, servindo como uma reserva constante de força de trabalho para o capital. Em outros termos, é uma população que trabalha, mas que não é requerida diretamente pelo capital.

Temos ainda o lumpemproletariado, que é representado pela camada social marginalizada. Essa camada tende a ser excluída do mercado de trabalho e manipulada por forças reacionárias. Geralmente são caracterizadas pela fragmentação ou ausência da consciência de classe. O lumpemproletariado serve para manter o salário baixo, já que as camadas sociais preferem se submeter às condições oferecidas pelo mercado do que ao pauperismo. É nesta categoria que se enquadram as PcD's. Este grupo tende a aceitar trabalhos com piores condições e salários por enfrentar dificuldades de acesso ao mercado (como evidencia a tabela 2). Caso recusasse, dependeria da caridade para garantir a própria subsistência, visto que estaria fora do mercado.

Como a produção do capital é uma produção sempre crescente, há uma tendência de ter cada vez mais capital em determinadas partes do globo (Marx, 2013). Em outras palavras, há uma tendência de centralização do capital, fazendo com que os países tenham uma relação de dependência política e econômica (mas não no sentido de produção e reprodução da vida). A concentração é uma outra tendência do capital. Para Marx (2013), a concentração de riqueza é fruto da lógica de acumulação capitalista e possui duas características entre si. Na mesma medida que a concentração de capital está limitada ao nível do crescimento da riqueza social global, o capital socializado na produção está dividido entre vários capitalistas individuais, que por sua vez, se confrontam como produtores de mercadoria (ou seja, tendem a se destruir). A partir dessa disputa, o capital tende a se centralizar nas mãos de poucos capitalistas.

Colocando de uma outra forma, se a acumulação de capital ocorre de forma ampliada, isso representa que a concentração de capital também é crescente nos meios de produção sob o comando do capital, na mesma medida que isso representa a expulsão da classe capitalista de capitais individuais. Portanto, o crescimento da riqueza global apropriada pela classe capitalista e convertida em capital tende a mover-se pela concorrência intercapitalista. Nesse sentido, trata-se de uma disputa por mais-valor que ainda existirá ou ainda se realizará. A centralização distingue-se disso, já que ela é resultado da disputa por capitais que já existem ou já se

realizaram. E ambas as tendências se mantêm nos dias atuais. Como consequência também dessa dinâmica do capital, que gera uma riqueza profunda e concentrada, intensifica-se a miséria, já que diminui o número de detentores dessa riqueza sempre crescente.

Partindo dessa premissa, teóricos como Marini e Fernandes explicam como esse processo molda a realidade latino-americana. Para Fernandes (1975), as nações latino-americanas foram historicamente condicionadas ao atendimento dos interesses externos e que isso prevaleceu mesmo após independência política desses países. Conforme o autor, tal prevalência se deve à velocidade evolutiva do capitalismo hegemônico, impedindo que essas nações acompanhassem os novos padrões de dominação. Outrossim, o autor vai dizer que a própria organização social desses países corroborou com esse processo, pois foi desenhada para priorizar os interesses dos grupos dominantes (seja nacional ou estrangeira). Consequentemente, isso gerou uma exclusão em massa.

A partir disso, Fernandes (1975) discorre que as formas de dominação externa ocorreram em quatro fases. Na fase colonial, os colonizadores formaram uma aliança com as coroas portuguesa e espanhola, iniciando o processo de interdependência. Naquele contexto, o trabalho era fundamentado na escravidão (de povos originários, africanos e mestiços) e na exploração de recursos naturais, fomentando a estratificação social de diversos países do hemisfério sul¹⁰⁷. Devido a sua linhagem, os colonizadores comandavam as colônias, enquanto Portugal e Espanha recebiam parte do lucro gerado pela produção destas.

Entretanto, os ibéricos possuíam poucos recursos para investir nas atividades coloniais, contribuindo para que outros países participassem deste padrão de exploração. Insatisfeitos com a divisão desigual dos lucros e a disputa entre potências europeias pelo domínio econômico das colônias, os colonizadores, em conjunto com os apoiadores marginalizados, iniciaram um movimento de independência política, corroborando com a crise do sistema colonial (Fernandes, 1975).

O esgotamento do modelo anterior deu lugar ao que Fernandes (1975) identifica como a fase neocolonial da dominação externa. Nela, as elites internas (agora com uma margem de lucro ampliada) mantiveram a base produtiva colonial, enquanto as potências europeias (sobretudo, a Inglaterra) passaram a ter o controle indireto dos fluxos mercantis. Esse controle se deu mediante a expansão de agências bancárias e comerciais nos centros urbanos das antigas

¹⁰⁷ Em relação à formação de classes, Fernandes (1975) sinaliza a concentração de terras como o principal fator, pois isso serviu para que houvesse a consolidação das elites locais e das classes subalternas. E mesmo com o processo de industrialização, a estrutura classista não sofreu alterações radicais, pois a burguesia industrial aliava-se às elites tradicionais internas e estrangeiras.

colônias, preenchendo a lacuna deixada pela carência de recursos nacionais para a produção de itens de luxo e desenvolvimento de ferrovias. Portanto, além de explorar os potenciais consumidores, as metrópoles induziam as nações latino-americanas a um endividamento bancário constante. Ao mesmo tempo, essa relação permitiu que a elite interna garantisse a continuidade da exportação de bens primários em troca da preservação de seus privilégios.

Graças à acumulação adquirida pela etapa anterior, o continente europeu pode desenvolver-se industrialmente, impondo um novo padrão de dominação sob a América Latina. Nesse estágio (imperialismo parcial), as potências europeias passaram a imperar diretamente nas esferas sociais, econômicas e culturais das nações latino-americanas, consolidando a dependência tecnológica e financeira destes países. Desse modo, “o esquema exportação-importação foi refundido para incluir a “integração” do comércio interno, a “proteção” dos interesses rurais ou da modernização da produção rural, a “introdução” das indústrias de bens de consumo, a “intensificação” das operações bancárias”, assim por diante (Fernandes, 1975, p. 17). Contudo, além de reforçar estruturas econômicas arcaicas, o padrão imperialista continuou transferindo o excedente econômico para os países centrais.

A quarta fase (imperialismo total) emerge com a hegemonia de grandes corporações (principalmente as de origem norte americana), que passam a se inserir em nações latino-americanas e assumir posições de liderança que antes pertenciam às empresas nacionais. Nessa etapa, o domínio também opera “a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação [...] e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infra e da superestrutura”, entre outros (Fernandes, 1975, p. 17). Este fator revela a fragilidade estrutural das nações emergentes que, carecendo de requisitos básicos para um crescimento autônomo, tornam-se dependentes de recursos estrangeiros. Diante disso, a promessa de uma revolução industrial liderada pela burguesia nacional torna-se ilusória, visto que os setores dominantes preferem lucrar com a própria dependência do que fortalecer o desenvolvimento interno.

Ainda sobre essa fase, Fernandes vai apontar (1975) que após a Segunda Guerra, a dominação se tornou uma luta pela sobrevivência do próprio capitalismo, pois as superpotências temiam que o socialismo colocasse um fim em seus interesses. Para assegurar esses interesses, criaram estratégias impedindo que as ideias revolucionárias chegassem até à América Latina. Dentre as estratégias, está o apoio à regimes autoritários, pois na concepção hegemônica, os governos democráticos ferem os lucros das grandes corporações ao dar voz às demandas populares (que em termos econômicos significa aumento de custos), ter o controle sobre

empresas e recursos internos, taxar as elites e o capital estrangeiro, etc. Neste mesmo contexto, as nações latino-americanas¹⁰⁸ implementaram algumas medidas de proteção social. Embora tenham estimulado o crescimento socioeconômico destes países, essas medidas foram apenas para aumentar o poder de consumo e garantir a reprodução mínima dos trabalhadores.

O autor vai destacar também que as formas dominação externa atingiu os países emergentes de maneira heterogênea: enquanto alguns passaram pelas quatro fases (Brasil, por exemplo), outros não chegaram à terceira (como no caso de Paraguai). Apesar disso, todas viabilizaram a acumulação de países centrais, impedindo os países emergentes de reter e distribuir a riqueza que produziam. Fernandes (1975) encerra o capítulo dizendo que a realidade latino-americana foi moldada não apenas por fatores externos (via drenagem de recursos e dominação geopolítica), como também pelos internos (mediante privilégios, concentração de renda e poder de grupos dominantes). E que só pode ser alterada com uma mudança estrutural (seja através do nacionalismo revolucionário ou da rebelião popular).

Não obstante, Marini (2005) argumenta que a América Latina se desenvolveu de maneira particular e que este desenvolvimento sempre esteve vinculado com a dinâmica do capitalismo internacional. Segundo o autor, a produção colonial de países latino-americanos contribuiu com a Revolução Industrial inglesa, pois sustentaram o sistema manufatureiro, aumentaram o fluxo de mercadorias, expandiram os meios de pagamento e permitiram o desenvolvimento do capital bancário/comercial. O resultado disso foi o aprofundamento da divisão do trabalho.

Vejamos. Após adquirirem independência política, as nações latino-americanas articularam-se com a Inglaterra, iniciando o processo de troca desigual e combinada (ou nos termos de Marini, de dependência). Assim, os bens primários aqui produzidos eram exportados para os britânicos a troco de dívidas, produtos manufaturados e mudanças nas relações de produção. Desde então, a América Latina passou a cumprir diversas funções importantes no capitalismo: ofertar alimentos à nível mundial, fornecer matérias-primas aos polos industriais e contribuir com o aumento da capacidade produtiva e da mais-valia relativa nos países de capitalismo avançado (Marini, 2005).

Em relação ao último ponto, Marini (2005) argumenta que quando os meios de subsistência foram confiados ao comércio exterior, os países de capitalismo avançado

¹⁰⁸ Em períodos de crise, algumas dessas nações criaram meios para expandir-se internamente, tais como produção de bens importados, importação de produtos e serviços, construção de empresas públicas, etc. Porém, essas indústrias foram absorvidas pelas grandes corporações. Isso ocorreu devido a insuficiência de recursos nacionais e à fragmentação da classe trabalhadora (Fernandes, 1975).

reduziram o valor da força de trabalho e, conseqüentemente, elevaram a mais-valia relativa. Isso porque a América Latina passou a fornecer produtos baratos para o mercado mundial, contribuindo para que este voltasse a aumentar sua taxa de lucro¹⁰⁹. Em outras palavras, ao contornar o valor dos alimentos, o capitalista europeu poderia diminuir o salário pago à força de trabalho, visto que a taxa de lucro é calculada com base no total investido à indústria (salários + meios de produção + matérias-primas). Outrossim, parte do valor produzido pela América Latina é transferido para o capital estrangeiro, já que, em virtude dos procedimentos internos de produção, os bens primários são vendidos abaixo de seu real valor.

Por outro lado, o capitalista latino-americano perde seu lucro, pois, além de vender mais barato, ele possui técnicas obsoletas, impossibilitando o aumento de sua produção. Como o capitalista europeu vende tecnologia acima do seu real valor, o capitalista latino-americano teve que recorrer à superexploração da força de trabalho para compensar sua perda. Com isso, os trabalhadores latino-americanos foram (e ainda são) forçados a trabalhar por longas e intensas jornadas, com condições que muitas vezes não atendiam a totalidade de suas necessidades vitais, até atingir o volume desejado da produção (Marini, 2005).

No entanto, o desgaste prematuro dos escravizados (por morte ou “incapacidade”) provocou mudanças no regime de trabalho latino-americano¹¹⁰, já que “ao perder o escravo, perde um capital de que se vê obrigado a repor mediante um novo investimento no mercado de escravos” (Marx, s.d., 68-69 apud Marini, 2005, p. 151). No regime assalariado, por sua vez, é possível substituir a força de trabalho sem perda de capital, pois o capitalista investe no tempo socialmente necessário e não no trabalhador em si. Além disso, por se tratar de uma economia exportadora, o capitalista latino-americano não vê necessidade em pagar bons salários aos trabalhadores¹¹¹. Logo, se a economia latino-americana sobrevive negando ao trabalhador as condições para repor sua força de trabalho, levando-o até o limite fisiológico e descartando-o quando deixa de ser produtivo, a superexploração é uma causa estrutural da deficiência.

¹⁰⁹ Para superar a concorrência, o capitalista investe em tecnologia e matérias primas (capital constante). Mas ao fazer isso, ele acaba reduzindo a própria taxa de lucro. Vejamos: com máquinas mais eficientes, a necessidade de trabalho humano diminui em relação ao volume da produção. Como o trabalho humano é a principal fonte de mais-valia, a base de criação de valor real torna-se menor, visto que o capitalista investe em mais insumos do que em força de trabalho (capital variável).

¹¹⁰ Na especificidade brasileira, “o fato de que o tráfico de escravos tenha sido suprimido em 1850 fez a mão de obra escrava tão pouco atrativa para os proprietários de terras do Sul que estes preferiram apelar para o regime assalariado, mediante a imigração europeia, além de” apoiar o fim da escravidão (Marini, 2005, p. 152).

¹¹¹ Diferentemente dos países centrais, a América Latina separa a produção de mercadorias da circulação, efetuando-se no mercado externo. Significa que apesar de produzir (café, minérios, etc.), o trabalhador interno não consome esses produtos, já que eles são exportados para os países de capitalismo avançado. Nesse sentido, o capitalista latino-americano tenta reduzir o salário ao mínimo, pois enxerga o trabalhador apenas como um custo de produção. Essa separação, no entanto, promoveu a estratificação do mercado interno: enquanto os trabalhadores se fundamentavam na agricultura familiar, as elites importavam produtos manufaturados (Marini, 2005).

Essa dinâmica prevaleceu mesmo com a industrialização da América Latina. Conforme Marini (2005), por mais que tenha sido fundamental para a região, o processo de industrialização continuou alimentando a lógica externa de acumulação, pois as suas atividades ainda se baseavam na produção e exportação de produtos primários. O autor complementa dizendo que as indústrias latino-americanas se reconfiguraram somente após às crises econômicas internacionais, sob o discurso de que a raiz dos problemas estava na falta de desenvolvimento interno. Mas na realidade, essa reconfiguração surgiu para substituir as importações, que naquele contexto, haviam sido parcialmente fechadas para comercialização.

Todavia, ao criar uma indústria voltada para o consumo das camadas média e alta, a América Latina manteve a massa trabalhadora sob o regime de superexploração. Primeiro, ao produzir bens supérfluos, o capitalista latino-americano não precisaria aumentar as condições salariais de seus trabalhadores (muito pelo contrário), já que estes produtos não atendem as reais necessidades dos últimos. Segundo, ao importar capital externo e investir em tecnologia estrangeira¹¹² (com o intuito de acelerar a própria capacidade produtiva), as nações latino-americanas criaram novas formas de dependência, trazendo como consequência a aquisição de dívidas internacionais e desvalorização interna da força de trabalho. Terceiro, devido à restrição do mercado interno, o Estado cria mecanismos que favoreçam os interesses da classe dominante (como inflações - pois transfere o poder de consumo de uma esfera para a outra - e exportação de manufaturas, por exemplo. O reflexo disso seria, portanto, a estagnação de indústrias tradicionais e manutenção interna da miséria) (Marini, 2005).

Desse modo, se a nossa indústria não produz para todos, os recursos modernos de adaptação (cadeiras de rodas motorizadas, próteses de ponta, softwares de acessibilidade) são tratadas como bens de luxo. Com isso, além de ser classificada como improdutiva, a PcD (especialmente da camada empobrecida) é deixada de fora do mercado consumidor, pois ao ser empurrada para as margens do exército industrial de reserva, não teria acesso direto ao salário. Assim, ficariam à mercê de políticas de transferência de renda, organizações filantrópicas, serviços precarizados e/ou ocupações informais para sobreviver.

¹¹² Conforme Marini (2005), a tecnologia que chega à região já não atende mais aos padrões externos de produtividade. Desse modo, as economias periféricas compensam essa inferioridade técnica através da superexploração da força de trabalho, visto que esta exige maior esforço manual. O autor também afirma que enquanto aqui recebe as etapas menos avançadas da indústria (siderúrgica, de montagem automobilística, etc.) sob o pretexto de novas oportunidades (sobretudo, empregatícias), os países centrais tornam-se monopólios da inovação (energética, eletrônica, etc.). Além disso, esses países permitem que os níveis de vida dos trabalhadores sejam melhores para que assim possam ter condições de consumo.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Agora que traçamos a trajetória de pessoas com deficiência, iremos situar a política de educação no Brasil, trazendo as principais contradições de cada momento histórico, assim como os avanços e retrocessos desta política. Abordaremos ainda os rebatimentos econômicos, políticos e ideológicos no ensino superior do país. Por fim, esta análise e as discussões da seção anterior serão articuladas com as políticas inclusivas direcionadas ao nível superior de ensino, com o intuito de identificar as lacunas e os desafios impostos à sua efetivação.

3.1 Política de educação brasileira: uma breve contextualização

A partir do século XIX, mulheres, crianças e idosos foram introduzidas ao mundo do trabalho, para que o modo de produção capitalista pudesse manter sua lógica de funcionamento. No mesmo período, a classe trabalhadora passou a reivindicar por melhores condições de vida e trabalho, pois, naquele contexto, trabalhavam por longas jornadas em ambientes insalubres, com salários insuficientes para a própria reprodução e desprotegidos pelo Estado. Diante da sensação de ameaça, a burguesia utilizou duas estratégias para conter as mobilizações: a repressão/coerção contra os movimentos sociais e a concessão focalizada de alguns sistemas de proteção social (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Behring; Boschetti, 2011; UFRN, 2021).

Nota-se, portanto, uma dualidade presente nas políticas sociais, já que por um lado busca atender as demandas da classe trabalhadora - sejam elas físicas e/ou materiais - e por outro visa satisfazer os interesses da classe dominante - que seria acumular capital por meio da mais-valia extraída da força de trabalho. É importante salientar que mesmo sendo produto histórico da luta dos trabalhadores - que tiveram sua trajetória marcada pela fome, pobreza, violência, etc. -, “não nos cabe uma visão fatalista ou salvacionista sobre a política social, visto que a mesma caracteriza-se pelo processo ambíguo e dialético” (Baêta; Pereira; Rufino, 2024, p. 21).

Como vimos, a política social surgiu a partir das correlações de forças e pode se diferenciar de um país para o outro por um conjunto de fatores. Por isso, não há um consenso acerca de seu significado. Assim como nas demais políticas sociais, a política de educação é fruto da relação contraditória entre capital e trabalho. Portanto, podemos afirmar que a educação, enquanto uma política social, surgiu para responder algumas expressões da questão social. Além do analfabetismo e de outras formas de desigualdade socioeconômica, a política de educação adveio da tentativa de conciliar interesses ideológicos divergentes, bem como da necessidade de formação e qualificação da força de trabalho para o mercado, visto que a maioria

não possuía - ou possuía pouco - conhecimento técnico e científico para a criação e o manuseio de novas tecnologias (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Behring; Boschetti, 2011).

[...] desde a [...] consolidação da lógica capitalista nos países europeus a educação direciona-se pelo caráter político, orientada para adequação às transformações societárias em virtude da introdução do maquinário e da nova divisão social do trabalho. Desse modo, a perspectiva da educação adotada neste contexto expressa-se pela função ideológica moral, voltada à conciliação de interesses de classes antagônicas (Baêta; Pereira; Rufino, 2024, p. 23).

Na especificidade brasileira, a política de educação foi implementada em todos os níveis de ensino a partir de 1930, com o intuito de resolver os problemas políticos, econômicos e sociais do país. Nessa perspectiva, a política de educação passou a ser alimentada pela crença salvacionista e sob a perspectiva eurocêntrica da cidadania, mas com contradições particulares (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Proposta por Francisco Campos, a reforma de 1930 consistia em mesclar projetos completamente antagônicos, sendo um orientado pelos dogmas da Igreja Católica e o outro pelos princípios do manifesto pioneiro da educação. Enquanto o primeiro projeto visava a “recristianização” e a privatização do ensino, o segundo sugeria uma educação obrigatória, gratuita e universal (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Mesmo com o autoritarismo vigente durante o Estado Novo, as discussões em torno da educação continuaram. Isso porque em 1942 foram realizadas reformas com o intuito de atender as diretrizes das Leis Orgânicas de Ensino. Além de ampliar as competências da União, as reformas recomendadas por Gustavo Capanema passaram a implementar decretos-lei relacionados aos níveis primário, secundário, superior e comercial de ensino. Entretanto, a desigualdade de acesso ao sistema educacional prevalecia, já que a formação superior era destinada às camadas mais favorecidas da sociedade (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

No mesmo período, formou-se uma comissão que se dispôs a analisar a educação brasileira, que por sua vez gerou uma intensa disputa ideológica no Congresso Nacional. O debate só foi finalizado em 1961, com a promulgação da LDB. Apesar desse avanço, a LDB não provocou mudanças significativas devido à instabilidade política do país. Tal instabilidade culminou no golpe de 1964, que buscava se adequar à lógica capitalista de desenvolvimento. Assim, a política de educação passou a se pautar na formação para o mercado. Porém, era direcionada às camadas sociais de formas diferentes, de modo que os trabalhadores não pudessem ocupar cargos mais elevados (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Pereira; Poll, 2021; Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002; Vieira, 2007).

Embora fosse marcada pela repressão e violência, a Ditadura Militar possibilitou, por meio da Lei nº 5.540/1968, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão na formação superior. Ao mesmo tempo, suspendeu as atividades da União Nacional dos Estudantes (UNE) através do decreto 57.634/1966, restringiu manifestações políticas nas universidades com o decreto 477/1969 e ampliou a rede privada de ensino no país dado ao baixo financiamento do sistema público de educação pelo Estado (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Shiroma; Moraes; Evangelista).

O Regime Militar entra em declínio na década de 1970, a partir da crescente mobilização popular. Dentre as reivindicações, estava o direito à educação pública e gratuita, que posteriormente viria a ser contemplada na Constituição de 1988¹¹³ e na Lei nº 9.394/1996 (ou LDB) (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Shiroma; Moraes; Evangelista). Por mais que isso tenha sido um avanço dentro do contexto capitalista, devemos considerar as limitações que este sistema impõe, pois como nos mostra a análise, a educação será constantemente atacada pela lógica do lucro, entretanto ela é constantemente disputada.

Isso ficou ainda mais nítido na década de 1990, com o avanço do projeto neoliberal no país. De acordo com Tosta, Ney e Silva (2020, p. 1-2), “a política de educação teve destaque dentro das reformas neoliberais” na medida em que o mercado globalizado se tornou a “instância mais eficiente” para ditar suas diretrizes¹¹⁴. Desde então, o Estado brasileiro vem adotando reformas que vão na contramão das propostas implementadas pela Constituinte, induzindo as instituições de ensino a realizarem parcerias público-privada, avaliações em larga escala¹¹⁵ ou até mesmo a privatização. Ao mesmo tempo em que é pressionado pela classe trabalhadora a garantir uma educação pública, universal e de qualidade.

A partir dessas colocações, vale destacar que a perspectiva de educação aqui defendida está em consonância com as postulações de Mészáros (2008), que apoia uma mudança societária radical e emancipadora, de modo a superar o capitalismo. Ele argumenta que sem

¹¹³ Abordou questões como igualdade de acesso e permanência, qualidade de ensino e financiamento público da educação.

¹¹⁴ Naquele contexto, o Banco Mundial “passou a ditar normas e regras para a educação aos países periféricos, com o discurso de que, a partir do investimento em educação, os países alcançariam o tão sonhado “desenvolvimento”. [...] um dos instrumentos que mais vem ganhando centralidade são as avaliações em larga escala, que por meio de testes padronizados medem a qualidade e ranqueiam alunos, escolas, municípios, estados e países em busca das metas numéricas que se traduzem em qualidade educacional” (Tosta; Ney; Silva, 2020, p. 7-8). Mas que na verdade ignora as condições e os processos de aprendizagem de cada instituição. No Brasil, esse instrumento foi implementado por Cardoso (SAEB)* e preservado pelos governos petistas (IDEB)**.

* Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

¹¹⁵ Instrumento que visa analisar a efetividade das políticas, programas e projetos sociais. No contexto educacional, entretanto, “vem promovendo o controle sobre o trabalho docente”, os conteúdos curriculares, a participação da comunidade escolar e a destinação de recursos (Tosta; Ney; Silva, 2020, 13-14).

essa mudança, não há como reformular de fato a educação, pois esse tipo de sociabilidade tende a realizar apenas pequenos ajustes no âmbito educacional com o intuito de reparar os efeitos da crise capitalista. E que tais ajustes visam atender às exigências preestabelecidas pela ordem global¹¹⁶, já que tem interesse em manter a estrutura (a principal causa dos problemas sociais). O autor indica ainda que a lógica dominante desconsidera a multiplicidade de interesses ao estabelecer somente um ideário educacional¹¹⁷ e culpabilizar os trabalhadores pelos efeitos degradantes da regra geral. Além do mais, considera o modo de produção e reprodução capitalista incorrigível, por isso que, na sua perspectiva, reformas sistêmicas no interior do capitalismo se tornam uma contradição.

No que se refere aos propósitos da educação institucionalizada na sociabilidade capitalista, Mészáros (2008) vai dizer que ela serve tanto para a provisão do conhecimento necessário à lógica de produção, quanto para a transmissão e internalização de valores dominantes, de forma que a última coloque a ordem socialmente estabelecida como algo historicamente inalterável¹¹⁸. Destarte ainda que “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital”, sendo tais determinações “integradas na totalidade dos processos sociais”. Nesse sentido, a brutalidade e a violência só voltam a ser instrumentos educativos em períodos de crise (Mészáros, 2008, p. 42-44). Por sua vez, o autor também afirma que a aprendizagem não se limita à educação formal, pois se trata de um processo contínuo na vida dos indivíduos. Sendo assim, está presente das respostas críticas ao ambiente material até no envolvimento cotidiano em conflitos sociopolíticos e morais.

¹¹⁶ Denominada de política de formalidades, essa “espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define a educação tanto como a atividade intelectual, [...] como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos [...], em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o que quer que seja” (Mészáros, 2008, p. 48-49).

¹¹⁷ “[...] a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” [...] de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. [...] Não fosse por esse inconveniente “fato brutal”, [...] o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital. [...] Nem mesmo o aspecto da manutenção pode ser considerado um constituinte passivo da concepção de mundo que predomina entre os indivíduos” (Mészáros, 2008, p. 50-51).

¹¹⁸ A distorção da história também é alimentada por órgãos de formação política, meios de comunicação em massa e teorias acadêmicas hegemônicas. Aplicam na mente dos sujeitos a aceitação de papéis e tarefas socialmente atribuídas.

Por fim, o autor propõe que as condições impostas pelo capital¹¹⁹ devem ser superadas por meio de uma intervenção consciente dos indivíduos livremente associados, sendo esta orientada pela educação¹²⁰ universalizada - com abordagem qualitativamente diferente da que temos hoje -, pela universalização do trabalho e pela reforma concreta/sustentável, não por reformas superficiais.

3.2 A política de educação como via para o ensino superior

Conforme o tópico anterior, a educação no Brasil sempre esteve vinculada à dinâmica da dependência, de modo que favorecesse os interesses da elite. O mesmo pode ser dito ao ensino superior, já que no período colonial os cursos eram ofertados apenas às classes mais privilegiadas. Estima-se que a criação dos primeiros cursos ocorreu em 1808, com a vinda da Coroa Portuguesa para o país. Dentre eles estavam o de medicina e o da guarda marinha, sendo o primeiro situado no Rio de Janeiro e em Salvador e o segundo no Rio. Posteriormente, instituiu-se os cursos militar, de agricultura e de artes, todos de caráter liberal (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Martins, 2002).

Na Constituição de 1824, o ensino superior foi citado de maneira sutil, especificamente no artigo 179, inciso XXXIII. Isso comprova que a educação ainda era pouco discutida no Brasil, sendo as formações profissionais destinadas para a ocupação de cargos de prestígio social. A expansão das instituições de ensino superior ocorreu após 1850, a partir da fundação de centros científicos. Alguns registros mostraram que no final do século XIX havia um total de 24 instituições construídas no país e que existiam em torno 10.000 estudantes de nível superior matriculados (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Bortolanza, 2017; Martins, 2002).

Com a Proclamação da República (1889), o país passou por mudanças sociais significativas. E com a educação superior não poderia ser diferente, visto que o período é marcado pela descentralização da mesma. Além disso, foi possível observar a diversidade do sistema de ensino, uma vez que as instituições privadas já se faziam presentes no território nacional. Ainda na fase da República Velha, foi promulgada a Constituição de 1891, que dedicou os artigos 30 e 35 para falar sobre as competências do Congresso Nacional no trato da educação e do ensino superior no país. Assim, pode-se perceber a presença de iniciativas

¹¹⁹ Para Mészáros (2008, p. 72), as “mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma forma alienada de mediação”. Além disso, considera que os requisitos mínimos de satisfação humana são negados por essa ordem social e que essa escassez tende a ser sempre crescente para a maioria dos indivíduos.

¹²⁰ Aqui o autor se refere ao sentido amplo do termo.

privadas em ambas constituições, assim como o baixo nível de relevância sobre o assunto para as autoridades políticas da época (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Bortolanza, 2017).

O debate sobre a universidade ganhou visibilidade apenas na década de 1920, sendo abordado temas como pesquisa e produção científica. Contudo, as discussões ainda eram conduzidas sob a perspectiva elitista. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo administrado por Francisco Campos. Durante a sua gestão, Campos propôs leis para direcionar a educação no Brasil, incluindo o ensino superior. Além de tentar unir projetos de grupos com ideários distintos (católicos versus laicos)¹²¹, as sugestões do ministro serviram para inspirar reformas importantes, tais como a elaboração do Estatuto das Universidade Brasileiras (decreto 19.851/1931)¹²² e a instituição do Conselho Nacional da Educação (CNE) (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Martins, 2002; Sampaio, 1991).

Apesar dos avanços na concepção universitária, o Estatuto das Universidade Brasileiras não rompeu com os modelos tradicionais, pois seu texto manteve os propósitos liberais e da Igreja Católica. Um deles era a figura do professor catedrático, que ocupava este cargo por meio de concursos - exceto em casos de indicação por descobertas inovadoras. Nesse sentido, a alteração estava contida na forma de contratação. Além disso, estabeleceu o controle estatal ao permitir que o Ministério da Educação (MEC) aprovasse os ocupantes dos cargos deliberativos e determinasse os padrões de qualidade¹²³ (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Oliveira, 2011; Sampaio, 1991).

Quanto aos cursos previstos pelo estatuto¹²⁴, estavam os normais, equiparados, de aperfeiçoamento, de especialização, livres e de extensão. E todos deveriam estar de acordo com o programa institucional de oferta. No quesito pesquisa, o decreto estimula os pesquisadores às produções originais e promove acordos entre os diversos estabelecimentos. O documento também estabelece atribuições ao Conselho Universitário e ao corpo docente (Brasil, 1931).

Ainda na Era Vargas, foi promulgada a Constituição de 1934, a qual teve forte influência do movimento escolanovista. Tal movimento propunha reformas para a educação brasileira,

¹²¹ Uma das medidas conservadoras adotadas na gestão Vargas foi a inserção do ensino religioso nas redes de educação como ponto facultativo (Baêta; Pereira; Rufino, 2024).

¹²² Atribui a administração do ensino superior às próprias universidades; dispõe autonomia didática e disciplinar ao sistema universitário; introduz as categorias ensino, pesquisa e extensão; estabelece as modalidades de ensino, a composição do corpo docente e outras questões relevantes. Além disso, estimula a investigação científica, o enriquecimento humano e o crescimento cultural, sendo caracterizado por institutos e faculdades isoladas. Em síntese, o estatuto buscou organizar as redes universitárias do país (Brasil, 1931).

¹²³ Essa estratégia faz com que o Estado autorize a criação e o fechamento das instituições de ensino conforme as demandas do sistema capitalista (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Oliveira, 2011).

¹²⁴ Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 03 fev. 2025.

sendo estas marcadas por ideias liberais e democráticas. A educação como um direito de todos, o compromisso do Estado em todos os níveis de governo, a liberdade profissional, a valorização de pesquisadores e docentes universitários e a democratização do acesso ao ensino superior estavam entre as medidas previstas pela nova constituição. Contudo, a instauração do Estado Novo interrompeu os avanços até então conquistados ao impor um novo modelo constituinte (Baêta; Pereira; Rufino, 2024).

Expressa pelo autoritarismo, a Constituição de 1937 determinou diretrizes de ordem moral e conservadora. Dentre os retrocessos no âmbito educacional, está a retomada da visão elitista, onde o Estado passa a aplicar medidas compensatórias para estudantes que não possuísem condições de acesso ao ensino privado. Contudo, isso refletiu na percepção da educação pública, que passou a ser retratada como qualidade inferior de ensino. À classe menos favorecida, também foi ofertada o ensino pré-profissional, sendo este revestido com o discurso de ascensão socioeconômica. No quesito orçamento, evidencia-se a falta de investimento público para as demandas sociais, especialmente para a educação. Tal situação se intensifica em 1942, com a Reforma Capanema (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Vieira, 2007).

Em 1946, o cenário político brasileiro entra em uma nova fase. Isso porque a nova Constituição buscou recuperar os princípios democráticos que antecederam o golpe de 1937. Assim, a educação como um direito de todos volta a ser um dos pilares do país. Além de definir o teto orçamentário em todos os níveis de governo, a constituinte reitera que as diretrizes e bases da educação nacional são competências da União. Sobre o ensino superior, o documento estimula a criação de institutos de pesquisa, porém, sem aprofundamento no assunto (Baêta; Pereira; Rufino, 2024).

Diante disso, é estabelecido o Decreto 8.393/1945 com o intuito de complementar a Constituição de 1946. O decreto determina as diretrizes para a autonomia das universidades brasileiras, embora ainda permanecesse no papel. Em resposta a isso, estudantes e professores passaram a lutar pela concretização dessa autonomia. Mas é apenas na década de 1950 que o movimento pela reforma universitária¹²⁵ passa a abranger as demais camadas sociais. Isso porque o Brasil estava passando por profundas mudanças sociais e econômicas em decorrência da industrialização interna. Assim, o debate resultou na tramitação da primeira LDB, bem como na criação da Universidade Federal de Brasília (UnB) (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Fávero, 2006).

¹²⁵ A reforma também debatia as seguintes pautas: participação de alunos e professores na administração, trabalho em tempo integral, aumento de vagas em escolas públicas e flexibilidade curricular. Vale ressaltar que a UNE fez parte deste processo (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Fávero, 2006).

Todavia, a Ditadura Militar silenciou os movimentos por meio da coerção, já que as reivindicações ameaçavam os interesses dominantes. Dessa forma, determinou medidas que visassem a restrição de qualquer movimento político em oposição ao regime. Ações como censura, perseguições, fiscalização das atividades acadêmicas, nomeação de gestores universitários¹²⁶ e desenvolvimento industrial marcaram o contexto da época. No mesmo período, fundou-se a Constituição de 1967, que assim como as demais, foi caracterizada pela ambiguidade. Apesar de manter as premissas da constituição anterior e ofertar bolsas às instituições privadas, a carta magna de 1967 desresponsabiliza os três níveis de governo do financiamento à educação. O documento também favorecia a entrada da classe média para o mercado de trabalho, já que ela tinha condições econômicas necessárias para a formação superior. E naquele tempo, um título de ensino superior fazia total diferença na contratação de trabalhadores. Outros pontos negativos da estrutura universitária assegurada pela constituinte são o sistema de cátedra e a compartimentalização das universidades (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Sampaio, 1991).

Por outro lado, as mobilizações estudantis resistiram à repressão - ainda que de forma clandestina -, o que contribuiu para a consolidação da identidade educacional. Como produto dessa luta, instituiu-se a Reforma Universitária (lei 5.540/1968), que transferiu autonomia às universidades e propôs o ingresso ao ensino superior através do vestibular. A lei também se dispôs a superar a compartimentalização das universidades ao oferecer cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão e sugerir a implementação de monitorias no ambiente acadêmico. Nesse sentido, a Reforma fomentou o aumento de vagas do ensino público, a ampliação do ensino privado, assim como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Ao mesmo tempo, a efetivação das novas proposições foi colocada em xeque ao se deparar com o cenário de controle ideológico (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Sampaio, 1991; Shiroma; Moraes; Evangelista).

A partir de 1978, evidencia-se o esgotamento do regime militar. Isso porque há o fortalecimento da mobilização popular na busca pela redemocratização do país. Tal mobilização resultou na Constituição de 1988, que expandiu os direitos sociais, incluindo a educação. Dentre os direitos educacionais contemplados, estão: igualdade de acesso e permanência; ensino público gratuito e de qualidade; liberdade de ensino - de modo a respeitar a diversidade pedagógica; valorização dos profissionais da área; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e

¹²⁶ Caso descumprisse as imposições governamentais, os professores estariam sujeitos ao afastamento de suas atividades acadêmicas.

extensão; autonomia universitária e financiamento pelo Estado - que abrange todos os níveis de governo. O descumprimento do último se configura como crime de responsabilidade (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Vieira, 2007).

Entretanto, a ascensão do neoliberalismo¹²⁷ na década de 1990 impediu a consolidação da Constituição Cidadã, já que Fernando Henrique Cardoso passou a estimular diversas iniciativas privadas para atender as demandas do capital e os interesses da classe dominante. Assim, com a influência do Consenso de Washington¹²⁸, das exigências de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional), da crise fiscal e do discurso ideológico de que o Estado era ineficiente e havia atuado na sociedade de forma excessiva, são adotadas medidas de contorno constitucional¹²⁹, gerando um intenso processo de mercantilização e reformas do ensino superior¹³⁰, a terceirização dos serviços de apoio, a

¹²⁷ Após o fim da Segunda Guerra e o desgaste do modelo econômico anterior, o modelo fordista-keynesiano começou a se fortalecer e expandir na economia mundial através da intervenção do Estado, que buscava conciliar as demandas da classe trabalhadora e do capital. Contudo, os países de capitalismo periférico não foram beneficiados com a Era de Ouro, o que contribuiu para a manutenção da desigualdade social dessas regiões. Este modelo entrou em declínio na década 1970, quando a moeda norte-americana começou a se desvalorizar, a inflação passou a subir, as taxas de desempregos passaram a aumentar, a arrecadação de impostos a diminuir, a produção em massa a declinar e a organização sindical a enfraquecer. Naquele contexto, Harvey elaborou a teoria neoliberal, que propunha reestabelecer as condições de acumulação (através do deslocamento geográfico, da formação de capital fictício, da flexibilização do mercado e da produção em menor escala) e restaurar o poder das elites. Assim, essa teoria passou a refletir no campo político (a partir da redefinição do papel do Estado) e na reorganização/transformação da forma de produção de diversos países, inclusive os de capitalismo periférico. É importante destacar ainda que a América Latina foi afetada pela última crise a partir de 1980 (Silva; Borowsky, 2018).

¹²⁸ Dispõe aos governos nacionais reformas para a creditação da dívida externa e expansão do desenvolvimento interno. Dentre as medidas estão: flexibilização das leis trabalhistas, privatização de empresas estatais, estímulo à competitividade, redução do teto público, estabilidade de instituições bancárias, reforma fiscal e da previdência, entre outras (Silva, 2005).

¹²⁹ Aqui se destacam as distorções das categorias presentes na redação da Lei 9.394/1996, as divergências das formas de participação da sociedade civil na definição dos objetivos e das metas do Plano Nacional da Educação (PNE – lei 10.172/2001) e a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). Outrossim, o referido plano não apresentava mecanismos de financiamento e regulamentação efetivos em diferentes instâncias da federação, além de contribuir com o estreitamento entre as esferas pública e privada. Aqui está uma das contradições do PNE, a educação era retratada pelos teóricos neoliberais como a solução para o desenvolvimento econômico do país e a redução da desigualdade social, ao mesmo tempo em que a gestão FHC cortava os recursos para as universidades federais. Como resultado, os servidores públicos ficaram sem reajuste salarial e as universidades sem reposição de recursos humanos, uma vez que os concursos públicos deixaram de ser realizados naquele período. Ao diversificar as instituições de ensino superior, os cursos e as fontes de financiamento, ambas legislações colaboraram com a privatização do ensino superior brasileiro (Filardi; 2014; Silva; Borowsky, 2018).

¹³⁰ “Portanto, nesse contexto de redefinição do Estado brasileiro, as políticas educacionais passaram por uma reformulação para se adequar às necessidades do mercado, principalmente a educação superior, que se tornou produto lucrativo para o mercado. [...] Além disso, [...] exigiu-se uma nova concepção de formação de intelectuais. [...] Nesse contexto, [...] a educação foi determinante para o processo de reestruturação produtiva, pois auxiliou o processo de divisão do trabalho. Portanto, o sistema educacional seria responsável pela formação do trabalhador que desempenharia o trabalho simples e o trabalho complexo [...], exigindo mais qualificação [destes] para se inserirem no mercado de trabalho” (Silva; Borowsky, 2018, p. 95). Além disso, haviam projetos educacionais antagônicos em disputa: a Lei de Diretrizes e Bases proposta pelos movimentos sociais/entidades coletivas e a lei 101/93 proposta por Darcy Ribeiro, que estava em consonância com os princípios neoliberais. Neste período, o país precisava de força de trabalho profissionalizante, porém, enfrentava um alto número de analfabetismo. Assim, eram necessárias medidas de redução.

transferência de atividades sociais e científicas ao setor público não estatal e a minimização das responsabilidades sociais do Estado a partir da redução orçamentária (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Corbucci *et al.*, 2009; Silva, 2005; Silva; Borowsky, 2018).

Quanto aos governos Lula¹³¹ e Dilma, não houveram o rompimento da perspectiva neoliberal, ainda que o acesso ao ensino superior tivesse se expandido no país. Entretanto, essa expansão estava vinculada à narrativa da baixa qualificação da força de trabalho interna, que naquele contexto não atendia às exigências capitalistas. Em relação às ações realizadas neste período, temos a criação do REUNI, FIES e PROUNI¹³², que tinham como objetivos facilitar o acesso ao ensino superior, responder/amenizar às pressões da sociedade¹³³, aumentar os níveis de eficiência da estrutura universitária a partir da otimização de recursos e viabilizar a acumulação de capital (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Felipe; Silva, 2022; Filardi; 2014; Lima, 2013; Maciel; 2021; Nassar; Couto; Júnior, 2021).

O REUNI é um programa que propõe a ampliação constante de vagas em instituições públicas federais¹³⁴ (sobretudo em cursos de graduação no período noturno, pois os jovens na

¹³¹ Na sua gestão também foi elaborado o decreto 6.094/2007, na qual buscava regulamentar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e melhorar a qualidade educacional básica pública brasileira, em conjunto com o movimento Todos pela Educação. Tal movimento era composto por representantes de diversas entidades empresariais. Diante disso, a qualidade de ensino passa a ser avaliada através do ranqueamento nacional, que por sua vez induz à competitividade entre as escolas públicas, reduzindo-as a meras ofertadoras de serviços ao transformar a educação em produto. Quanto ao ensino superior, o PDE previa 11 ações, sendo o Programa Incluir uma delas. Tem como princípios a ampliação da oferta de vagas, a garantia de qualidade, a inclusão social pela educação, a ordenação territorial e o desenvolvimento socioeconômico. A criação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) foi outro marco importante em seu governo. Tinha por objetivo aproximar os setores produtivo e industrial da pesquisa – o que acarretou na interdependência destes setores com as universidades federais do país. A partir disso, evidencia-se a necessidade de desenvolvimento da área de Ciência e Tecnologia no processo de reestruturação das universidades (Filardi; 2014; Silva; Borowsky, 2018).

¹³² Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) - decreto 6.069/2007, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) - lei 10.260/2001 e Programa Universidade para Todos (PROUNI) - lei 11.096/2005.

¹³³ Muitas famílias não possuem condições de arcar com as mensalidades dos cursos, especialmente os de medicina, que demandam uma estrutura de funcionamento com altos custos. Com a falta de pagamento dos alunos e o elevado número de vagas ociosas, os lucros das instituições privadas de ensino são comprometidos, levando o governo a realizar algumas ações para amenizar tais pressões. Dentre as intervenções realizadas pelo governo, estão o REUNI, o FIES e o PROUNI, que visavam combater os índices de evasão e a inadimplência dos alunos, reduzir democraticamente as desigualdades de acesso e permanência destes nas instituições de ensino superior do país, principalmente no nível de graduação (que na perspectiva de Filardi (2014) se configura mais como propaganda do que uma política, já que naquele contexto ainda não havia evidências concretas por parte do governo e do MEC que confirmassem tal discurso), elevar a ocupação de vagas ociosas e melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nestes espaços. Em algumas situações, os estudantes brasileiros buscam realizar alguns cursos (como os de medicina) em países com mensalidades mais baratas e de menor concorrência, porém, com baixa qualidade. Geralmente esses países fazem fronteira com o Brasil (Filardi; 2014; Nassar; Couto; Júnior, 2021; Silva; Borowsky, 2018).

¹³⁴ Na perspectiva do governo federal, o problema do mau uso dos recursos estava na evasão dos alunos. Por isso a necessidade de combatê-lo. Um ano antes de sua implementação, foi realizada a primeira chamada. Naquele contexto, haviam 54 universidades, mas apenas 42 assinaram o termo de adesão devido à falta de transparência governamental no que se refere aos meios concretos de implantação do programa. Aquelas que aderiram ao programa, viram uma possibilidade de se beneficiarem, dado o histórico de contenção dos investimentos e o êxito

faixa de 18 a 24 anos tendem a ingressar cedo no mercado de trabalho), a diversificação das modalidades dos cursos de graduação, a criação de um novo sistema de certificações, a elevação das taxas de conclusão dos cursos de graduação para 90% e o incentivo da mobilidade estudantil (entre cursos, instituições e programas)¹³⁵, com base na reestruturação curricular dos cursos de graduação e pós-graduação (Filardi; 2014; Lima, 2013; Silva; Borowsky, 2018). Sua origem partiu da experiência da Universidade Federal da Bahia, primeiro local a realizar a reestruturação acadêmica curricular no país a partir do modelo flexível (Silva; Borowsky, 2018). E tal experiência teve influência do Processo de Bolonha, um movimento cuja gênese ocorreu fora da universidade, no contexto político da União Europeia, que naquele momento buscava padronizar o ensino superior por meio da inovação curricular e metodológica¹³⁶ (Boschetti, s.d.; Filardi; 2014; Silva; Borowsky, 2018).

Embora seja um avanço para os ingressantes (se considerarmos o acesso de setores da classe trabalhadora historicamente excluídos das universidades), a oferta de recursos financeiros tem sido baixa, o que faz com que a permanência dos alunos e a qualidade do ensino superior público sejam afetadas (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Filardi; Lima, 2013; 2014; Silva; Borowsky, 2018). Isso porque o financiamento é incompatível com o aumento da quantidade de vagas das instituições de ensino superior público. Em 2024, o orçamento previsto para as

do discurso propagado pelo governo. Uma das orientações do MEC às universidades era o aumento das matrículas em 20%. Porém, o MEC iria custear apenas 20% das despesas das mesmas no período de 5 anos - prazo determinado para a aplicação da política -, desde que não houvesse recessão econômica - pois isso iria refletir no fornecimento dos recursos - e as universidades apresentassem seus planos de reestruturação - que deveriam atender às exigências, as metas e a capacidade orçamentária do MEC. Caso não atendesse, o MEC suspenderia os investimentos. Nesse sentido, fica claro que as metas determinadas pelo MEC eram propositais, já que grande parte das universidades não conseguiriam cumpri-las. E ao estar condicionada as metas e a capacidade orçamentária do MEC, a autonomia universitária estaria em risco (Filardi; 2014; Silva; Borowsky, 2018).

¹³⁵ Essas trocas acadêmicas interdisciplinares são consideradas pelo contexto da mundialização como necessidades esperadas da formação profissional, pois além do reconhecimento e da valorização, permite construir novos saberes. Além disso, o conhecimento científico está associado tanto à esfera de produção, quanto à de consumo, configurando assim como uma estratégia global de acumulação (Filardi, 2014).

¹³⁶ “O chamado processo de Bolonha foi desencadeado pela Declaração da Sorbonne/Paris/França (25 de maio de 1998), subscrita por quatro países: França, Alemanha, Itália e Reino Unido, e que consistia em uma declaração de intenção para estabelecer novas diretrizes para o ensino superior na Comunidade Europeia”. Um ano depois, na Bolonha, foi consagrado “os princípios fundamentais que já haviam sido esboçados na Declaração da Sorbonne: legibilidade e comparabilidade dos diferentes graus acadêmicos [...], incluindo diplomas complementares; organização em três curtos ciclos de estudos: três anos para licenciatura/graduação, dois para mestrado e três para doutorado, com acesso direto e rápido; estabelecimento de um sistema de créditos passível de ser válido em todos os países da União Europeia; promoção da mobilidade dos estudantes, professores e investigadores; cooperação europeia para “garantir a qualidade do ensino, formação e investigação”, e com estabelecimento de sistemas comuns de avaliação”. Ainda que tenha surgido na Europa, o Processo de Bolonha transcendeu as fronteiras continentais ao ser adotado como um modelo global de ensino. No Brasil, essas tendências se manifestaram na década de 1990 (com a implementação da LDB de 1996) e se aprofundaram em 2009 (quando foi convidado para participar do 1º Fórum de Bolonha). A partir disso, o ensino brasileiro vem passando por um processo de mercantilização caracterizado pelo aligeiramento da formação, competitividade, padronização, mobilidade e expansão do setor privado (independentemente do nível e da modalidade de oferta) (Boschetti, s.d., p. 15).

universidades federais foi de apenas 5,9 bilhões, valor inferior ao de 2023, que foi de 6,2 bilhões. Esse corte de 4,9% está relacionado a aprovação da Lei Orçamentária Anual (LOA)¹³⁷ e a implementação do NAF¹³⁸, evidenciado assim os limites enfrentados pelo programa (Brasil de Fato, 2024; Salvador, 2024). Em contrapartida, os dados do SISU¹³⁹ revelaram que a inauguração de universidades, faculdades e cursos de graduação no país¹⁴⁰ tem provocado um aumento significativo no número de vagas ofertadas. De 2009 a 2014, as vagas passaram de 47 mil para 171 mil, representando um aumento de 258%. Já em 2024 esse número para 260 mil vagas¹⁴¹.

Todavia, o Mapa do Ensino Superior do Brasil de 2025 mostrou que as matrículas estão concentradas nas redes privadas, representando 79,3% do total. Embora o processo de privatização do ensino superior brasileiro não seja recente, o mesmo vem se mostrando mais evidente nos últimos governos, visto que o Estado passou a implementar programas pontuais e mercantilistas, centrados na otimização e eficiência laboral (Filardi, 2014). O Mapa também indica que esse fenômeno tem sido impulsionado pela expansão dos cursos de Ensino à Distância (EaD), já que entre 2022 e 2023 esta modalidade de curso subiu 3,4 pontos percentuais. “Isto vem ocorrendo mediante a opção de frações da classe dominante, que lucram com o empresariado do ensino, em expandir o ensino privado superior, ao mesmo tempo em que o ensino superior público é redefinido e necessita ser expandido para atender as demandas da esfera produtiva” (Silva; Borowsky, 2018, p. 97).

Em virtude disso, temos diversas universidades públicas com obras inacabadas, “já que ocorre uma precarização das condições de financiamento e manutenção destas instituições desde a Reforma do Estado”¹⁴², que impedem a concretização das mudanças propostas pelo programa (Filardi, 2014, p. 566). A Universidade Federal do Fluminense (UFF) é uma delas, já

¹³⁷ Informações disponíveis em: < <https://www.brasildefato.com.br/colunista/penildon-silva-filho/2024/03/04/orcamento-das-universidades-federais-uma-solucao-e-nao-um-problema/> >. Acesso em: 13 de abr. de 2025

¹³⁸ Apesar da retomada da vinculação constitucional, o limite imposto pelo NAF gera um desequilíbrio, no qual o crescimento dos gastos obrigatórios pressiona e reduz as despesas discricionárias. Além disso, a sua elaboração foi realizada sem a participação da classe trabalhadora, indicando que o projeto foi desenhado para dar previsibilidade ao grande capital (Salvador, 2024).

¹³⁹ Sistema de Seleção Unificada.

¹⁴⁰ Em 2020, o Ministério da Educação divulgou que o Brasil possuía 2.608 instituições de ensino superior, sendo 2.306 privadas e 302 públicas. Para mais informações, acesse: < <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia#:~:text=Existem%20no%20pa%C3%ADs%202.608%20institui%C3%A7%C3%B5es,s%C3%A3o%20privadas%20e%20302%20p%C3%BAblicas.> >. Acesso: 15 abr. 2025

¹⁴¹ Disponível em: < <https://blog.stoodi.com.br/guias/sisu/> >. Acesso em: 14 abr. 2025

¹⁴² “[...] transformação nas esferas de administração pública buscando aumento da eficiência e redução dos custos do Estado, promulgada a partir do governo Fernando Henrique Cardoso e do estabelecimento do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) em meados da década de 1990” (Filardi, 2014, p. 566-567).

que as verbas do programa são insuficientes para a conclusão de salas de aulas, gabinetes, laboratórios, entre outros ou para a construção do restaurante universitário, creches para os filhos dos docentes e discentes, moradia estudantil, hospitais universitários, etc. Com isso, a UFF deixa de comportar cerca de 3.400 estudantes. Essa situação tende a piorar em períodos de crises políticas e econômicas, já que os alunos deixam de permanecer nos cursos devido à redução orçamentária da UFF. Muitos dependem da assistência estudantil para se manter, pois moram fora da cidade e/ou não possuem condições financeiras. Em alguns casos, os estudantes não conseguem conciliar o trabalho com as atividades acadêmicas, visto que alguns cursos ocorrem em período integral. A evasão também pode ser causada pelo nível de dificuldade do aluno na aprendizagem. Lembrando que esse fenômeno atinge todas as universidades públicas do país (Silva; Borowsky, 2018).

Em relação a distribuição da matrícula por área do curso no período de referência, o Mapa revelou que a área com maior número de alunos foi de “Negócios, Administração e Direito” (2,74 milhões), sendo 88,9% das matrículas de rede privada. Na modalidade presencial, os cursos mais procurados foram “Agronomia” (31,8% do total de ingressantes na rede pública) e “Medicina Veterinária” (71,8% do total de ingressantes na rede privada), enquanto na modalidade à distância foram “Agronomia” (40,5% do total de ingressantes na rede privada) e “Gestão Ambiental” (62,7% do total de ingressantes na rede pública) - considerados por alguns estudiosos como setores estratégicos da economia. Quanto ao acesso e permanência, os desafios prevalecem os mesmos, sejam em cursos presenciais ou à distância e em instituições públicas ou privadas¹⁴³.

Além de fazer parte das medidas de contrarreforma do Estado, o REUNI contribuiu para a recomposição do capital produtivo e reconfiguração/reformulação das universidades públicas federais do país, pois passou a enfatizar/priorizar o ensino (mediante a ampliação do tempo dos docentes em sala de aula), intensificar/precarizar¹⁴⁴ o trabalho docente (já que as vagas ofertadas para os discentes são desproporcionais ao número de docentes, fazendo com que os professores tenham uma sobrecarga na realização das atividades acadêmicas, fiquem alienados ao próprio trabalho e cumpram uma carga horária acima de suas capacidades físicas e

¹⁴³ Disponível em: < <https://www.semesp.org.br/flipbook/?n=mapa-2025> >. Acesso em: 14 abr. 2025

¹⁴⁴ A precarização do trabalho, no contexto da globalização capitalista e da particularidade brasileira, está vinculada a flexibilização das leis trabalhistas (como terceirizações, subcontratações, contratações temporárias, etc.), inserção de novas tecnológicas, desemprego estrutural, competitividade, redução do orçamento público, entre outros (Lima, 2013).

intelectuais¹⁴⁵), certificar em larga escala (a partir do rebaixamento/flexibilização dos cursos, da precarização do trabalho docente, da ausência de técnicos administrativos, de obras inacabadas, do baixo investimento público, da mudança pedagógica, em termos metodológicos e da autonomia universitária na captação/aplicação de recursos), implementar políticas de inclusão e reproduzir a lógica de mercado. Essas medidas têm a ver com concepção proposta pelo Banco Mundial, que reduziu a educação superior em “educação terciária” (Boschetti, s.d.; Filardi; 2014; Lima, 2013, Silva; Borowsky, 2018).

O FIES visa financiar cursos de graduação aos estudantes de baixa renda da rede privada (classe historicamente excluída do ensino superior), onde o pagamento pelo empréstimo é realizado após a conclusão do curso (Silva; Borowsky, 2018). Entretanto, uma pesquisa intitulada “O ensino e o mercado de trabalho - análise de cenário” revelou que a cada 10 formados, apenas um consegue o cargo relativo à sua formação. Os dados também indicaram que dos 67 mil graduados, apenas 12% estão em cargos de nível superior¹⁴⁶. Essas informações apontam que além de não terem acesso imediato à área de formação, os recém graduados passam a buscar alternativas de trabalho, uma vez que dependem de renda para sobreviver. E aos que fizeram uso do FIES durante a graduação, tem a possibilidade de se endividar, pois são colocados na situação de atender às próprias necessidades ou quitar o empréstimo frente às baixas condições salariais. Além disso, o FIES, por meio da intervenção do estado brasileiro, transformou os estudantes em mercadorias ao fechar negócios com as empresas de ensino superior privado (Nassar; Couto; Júnior, 2021).

Já o PROUNI¹⁴⁷ concede bolsas integral ou parcial aos estudantes conforme a situação socioeconômica, desde que fosse comprovada. Ao mesmo tempo, busca isentar impostos de instituições privadas de ensino superior e ampliar o número de concessões aos empresários da educação. Sua origem fundamentou-se a partir de dois argumentos principais: 1º) os dados levantados pelo IBGE e pelo Censup naquela época comprovaram o caráter elitista do ensino superior brasileiro, pois apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos possuíam frequência nesse

¹⁴⁵ O MEC determina uma carga horária mínima de 8 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula com turmas de em média 45 alunos. Entretanto, essa recomendação fere a autonomia dos cursos, dos departamentos e das instituições de ensino superior do Brasil, pois ficam impossibilitadas de estabelecer suas próprias diretrizes. Além disso, essa orientação desconsidera a realidade política e econômica de cada universidade, sendo necessário uma renegociação das metas (Filardi; 2014).

¹⁴⁶ Dados disponíveis em: < [¹⁴⁷ Uma curiosidade sobre o programa seria a prestação de serviços comunitários pelos alunos que recebessem a bolsa de estudos. A forma de acesso seria através do ENEM \(Silva; Borowsky, 2018\).](https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2024/06/6885317-pesquisa-aponta-lacunas-entre-ensino-e-mercado-de-trabalho.html#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20IBGE,1%25%20registrados%20h%C3%A1%2011%20anos.> . Acesso em 06 mar. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=)

nível de ensino; 2º) as instituições privadas de ensino superior apresentavam altos índices de vagas ociosas (Silva; Borowsky, 2018).

Assim, tanto o FIES, quanto o PROUNI promovem a inserção majoritária no ensino privado a partir de investimentos federais, que por sua vez, alimentam a lógica capitalista ao incentivar a expansão da educação superior privada no país mediante a redução de investimentos do ensino superior público brasileiro, a oneração dos cofres públicos e a transformação do direito à educação em mercadoria - já que amplo acesso dos alunos ao ensino superior público e gratuito é negado (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Filardi, 2014; Nassar; Couto; Júnior, 2021; Silva; Borowsky, 2018). Embora sejam financiados com recursos públicos, ambos programas estão propícios a restrições e inconstitucionalidades, podendo comprometer a qualidade de ensino (ao dissociá-lo da pesquisa e da extensão e em virtude da precarização dos estágios e de extensas cargas horárias dos cursos teóricos) e levar os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica a se envolver em dívidas impagáveis, o Estado a conter gastos públicos e a dependência do setor privado ao público. Isso porque os maiores beneficiários dos programas são as instituições de ensino superior privado, que recebem isenção de impostos pelo Estado, visam obtenção de lucro ao invés da oferta de um ensino qualitativo, ampliam a oferta de vagas com interesses particulares¹⁴⁸, reduzem o salário do corpo docente, estimulam a competitividade no mercado, não possuem fiscalização eficaz no sistema de arrecadação, muito menos regulamentações que assegurem critérios de qualidade dos cursos oferecidos. Quanto aos estudantes, as condições de pagamento das mensalidades são mínimas, sejam durante ou após a conclusão do curso (Nassar; Couto; Júnior, 2021).

Portanto, nota-se que o PROUNI não faz jus ao nome, já que no fim é para quem pode pagar e não para todos, além de se tornar uma das principais fontes de lucro (seja a nível nacional ou internacional). Já o FIES contribui para o aumento da dívida pública por realizar diversos empréstimos do fundo público com cobranças que não condiz com a realidade da maioria dos estudantes. Em relação ao Estado, a falta de retorno dos recursos investidos em instituições de ensino superior privado tornou-se um desperdício em termos sociais, econômicos e acadêmicos, pois a arrecadação implica em recursos voltados para o desenvolvimento do país (Nassar; Couto; Júnior, 2021; Silva; Borowsky, 2018).

Com o impeachment da Dilma em 2016, aprofunda-se as investidas neoliberais no Brasil. Isso porque Temer, o seu sucessor, era contra o investimento público. Assim, reduziu

¹⁴⁸ Muitas vezes as vagas são preenchidas por alunos que não conseguem ingressar em cursos de graduação das instituições de ensino superior público, embora boa parte tenha formação básica em redes de ensino públicas (Nassar; Couto; Júnior, 2021).

investimentos na saúde e educação para pagar dívidas externas, bem como propôs reformar a previdência¹⁴⁹. Essas tendências sucederam na gestão Bolsonaro, que passou a invalidar o conhecimento científico em seus discursos, sobretudo, no período pandêmico. Sua narrativa prega que a pesquisa brasileira é estagnada devido a dependência de recursos públicos, por isso, incentiva parcerias com empresas privadas e o empreendedorismo no país. Além disso, priorizou o financiamento de pesquisas em algumas áreas de conhecimento específicas por se tratar de setores estratégicos da economia, extinguiu ministérios e secretarias, bem como buscou desestimular a criação do pensamento crítico com a proposta de reconfiguração das metodologias disciplinares. A partir dessas ofensivas, as universidades públicas e as ciências humanas ficaram prejudicadas, tornando-se mais uma vez espaços de resistência¹⁵⁰ (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Castro; Sirelli; Fernandes, 2023; Lima, 2019; TSE, 2018).

Para encerrar, é importante deixar claro que a expansão orçamentária das políticas sociais pós-1988 não foi condizente com as reais demandas da população, pois como já discutido, o Estado brasileiro cumpre uma função importante no contexto da divisão internacional do trabalho. Nesse cenário, a disciplina fiscal e a priorização do fundo público para a remuneração do grande capital impõem restrições que convertem a equidade em um processo lento, marcado pela responsabilização do sujeito. Isso nos leva a um outro ponto: se não há investimento para os serviços públicos, a solução é privatizar. Diante disso, aqueles que não possuem condições para acessar serviços privados, ficam à mercê de serviços públicos precários, o que acaba alimentando (e até mesmo potencializando) a desigualdade estrutural.

3.3 PcD's e o ensino superior brasileiro: (des)caminhos para a inclusão

No tópico 2.2, foram citados alguns marcos educacionais brasileiros para as PcD's, mas serão retomados aqui para o aprofundamento do debate. Além de prever a educação como um direito de todos, a Constituição de 1988 assegura a igualdade de condições de acesso e permanência no ambiente educacional (ver artigo 206, inciso I). Este princípio também está previsto na LDB de 1996 (ver artigo 3, inciso I). Contudo, os referidos artigos e incisos não especificam os meios para garantir essa igualdade de condições. E a efetivação deste princípio se torna desafiador ao levarmos em conta as disputas existentes, a universalidade do acesso

¹⁴⁹ A primeira medida se refere à Emenda Constitucional nº 95/2016 e a segunda à Emenda Constitucional nº 287/2016. Para um maior aprofundamento do assunto, recomenda-se a leitura do tópico “A influência dos modelos de deficiência nos avanços legislativos brasileiro”.

¹⁵⁰ Os ataques à educação não se limitam ao nível superior de ensino.

ainda restrita ao ensino básico¹⁵¹ e a valorização da meritocracia individual sem ponderar as diferentes realidades dos alunos. Logo,

Mesmo que se construam diferentes maneiras de alcançar uma igualdade material, com potencial para vencer as diferenças discricionárias, e que possam seguramente propiciar as pessoas chances de ter oportunidades semelhantes, existem grupos historicamente discriminados na sociedade que dependem das políticas públicas para terem acesso a bens, como o acesso à educação superior pelas pessoas com deficiência. (Maciel; Anache, 2017, p. 75)

Ainda na década de 1990, é promulgado o decreto nº 3298/1999. Sua segunda seção aborda medidas de apoio aos estudantes com deficiência em diferentes níveis e modalidades de ensino. No contexto do ensino superior, o decreto determina adaptação de provas e ampliação do tempo de realização delas. Outro marco importante é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (popularmente conhecido como Programa Incluir). Instituído em 2005, o programa visa promover o pleno acesso de PcD's às instituições federais de ensino superior (Ifes) através de ações que busquem eliminar barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde então, o governo federal destina recursos às Ifes para a criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade.

Até 2010, a verba do Incluir era liberada por meio de chamadas públicas lançadas pelo MEC. Nesse sentido, as Ifes elaboravam um projeto e submetiam para avaliação. Todavia, só poderiam receber aquelas que atendessem as exigências do programa¹⁵². No mesmo ano, o programa passou por uma alteração, encerrando a destinação de recursos através de chamadas públicas. Este formato ficou em vigor até o final de 2011. Já em 2012, os recursos passam a ser destinados à todas as Ifes.

Apesar dessa iniciativa, Maciel e Anache (2017) afirmam que tanto o Incluir, quanto os núcleos de acessibilidade¹⁵³ enfrentam diversos limites no alcance de seus objetivos, especialmente quando se trata da permanência dos estudantes com deficiência. Na visão das autoras, o governo deveria ter dialogado com comunidade acadêmica para saber sobre as reais necessidades desses estudantes e os educadores das Ifes deveriam ter sido capacitados antes de

¹⁵¹ Garante a escolarização obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Brasil, 1988).

¹⁵² De 2005 a 2012, o programa aprovou 300 projetos (Fantacini; Almeida, 2019).

¹⁵³ Autores como Fantacini e Almeida (2019) debatem sobre a presença dos núcleos de acessibilidade em cursos de graduação. Fundamentada na revisão de literatura, a investigação contou com 39 pesquisas, sendo 26 dissertações e 13 teses. A busca foi feita na biblioteca da CAPES, no período de 2005 a 2018. Grande parte dos estudos levantados mostraram preocupação em relação aos estudantes com deficiência da educação superior. Além disso, evidenciou-se que pesquisas sobre inclusão na educação superior tiveram maior destaque nos anos de 2005 e 2010, em virtude dos avanços legais. Enquanto pesquisas sobre os núcleos de acessibilidade se destacaram em 2014. Contudo, aparece apenas uma tese sobre a implementação do núcleo de acessibilidade em uma instituição privada, na modalidade à distância, indicando a necessidade de mais investigações sobre o tema no contexto nacional. Essa escassez só confirma a crítica de Maciel e Anache (2017).

recebê-los. Elas também fazem crítica sobre a abrangência do programa, já que ele não contempla as instituições privadas de ensino superior do país (embora tenham se expandido nos últimos anos, apresentando maior número de matriculados com deficiência do que em relação às públicas).

As conquistas referentes ao acesso e permanência de PcD's no ensino superior brasileiro não se esgotam no Incluir. Em 2008, o país implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ela estabelece que a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis de ensino, orienta o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições (inclusive nas de nível superior) e indica tanto o perfil dos profissionais, quanto os locais de atuação (dos quais se encontra os núcleos de acessibilidade). Já o atendimento educacional especializado deve ser de caráter complementar e/ou suplementar, com vistas para a participação plena dos estudantes no processo de aprendizagem.

De acordo com Fantacini e Almeida (2019, p. 4) é considerada uma conquista a ampliação da inclusão de PcD's na educação superior “embora [...], percebe-se ainda certa fragilidade no texto publicado no que se refere às diretrizes para a inclusão na Educação Superior” (Fantacini; Almeida, 2019, p. 4). Bem como “lacunas nas orientações às instituições, que se aprofundam em relação às de natureza privada e pública estatal, as quais são preenchidas a partir das micropolíticas institucionais” (Haas; Correia, 2024, p. 8). Nessa mesma direção, Haas e Correia (2024) afirmam que as principais causas da multiplicidade de micropolíticas acerca do atendimento educacional especializado no ensino superior brasileiro¹⁵⁴ são: a obscuridade em sua definição no documento de 2008, as particularidades de cada instituição e as distintas concepções em torno da deficiência.

Essa situação se agravou em 2020, quando o documento de 2008 passou por uma revisão, culminando no Decreto nº 10.502. De acordo com Lockmann e Klein (2022), a revisão gerou um retrocesso¹⁵⁵ ao tratar o público da educação especial como clientela e não como

¹⁵⁴ Sobre a composição das equipes e as ações promovidas pelos núcleos de acessibilidade, verificou-se uma certa convergência entre as instituições investigadas das 5 regiões do país e as do Rio Grande do Sul, indicando que nem todas se fundamentaram no Programa Incluir. Nas instituições privadas, notou-se que as demandas dos alunos com e sem deficiência eram acolhidas no mesmo setor. Portanto, não havia presença de núcleos de acessibilidade. Já as estaduais apresentaram uma maior aproximação com as propostas da educação básica quanto ao modelo de atendimento educacional especializado (Haas; Correia, 2024).

¹⁵⁵ As autoras associam este retrocesso com o avanço do neoconservadorismo (pois os discursos atuais têm se centrado no direito de liberdade de escolha individual, dificultando a concretização dos direitos sociais e democráticos, ferindo a igualdade de acesso e participação social e colaborando com a mercantilização da educação) e a ordem vigente (que tende a excluir aqueles que não se enquadram nas normas morais e do mercado, por sentirem seus interesses ameaçados).

sujeitos de direitos¹⁵⁶. Além disso, a autonomia na “escolha” de formatos educacionais sob o discurso do “respeito às singularidades do sujeito”¹⁵⁷ mascara o retorno de práticas segregatórias ao “reforçar as classes ou escolas especializadas em função das condições específicas dos alunos, afirmando a impossibilidade de sua inclusão em classes comuns”; transfere os riscos para quem tomou a decisão; ressignifica a inclusão ao incentivar os serviços especializados, deixando de concebê-los como suporte complementar ou suplementar ao ensino comum e, conseqüentemente; fragiliza os direitos das PcD’s (Lockmann; Klein, 2022, p. 16).

No mesmo ano em que o Incluir passou por alterações, o presidente Lula instituiu, por meio do decreto nº 7.234/2010, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Seu principal objetivo é ampliar as condições de permanência dos estudantes (inclusive aqueles com deficiência) nas universidades e nos institutos federais, com foco aos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entretanto, a sua aplicabilidade sofreu variações entre as instituições de ensino, fazendo com que o atendimento dos alunos ocorresse de forma desigual. E pelo fato de ser um decreto, estaria suscetível a mudanças e instabilidades. A partir dessas questões, o PNAES adquiriu, no ano de 2024, caráter de lei (nº 14.914), tornando-se oficialmente uma política social. A referida lei possui um capítulo específico sobre o Programa Incluir.

Em 2011, foi promulgado o decreto nº 7.611. O documento busca orientar o atendimento educacional especializado, contemplando ações como implementação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação; adequação arquitetônica; estruturação dos núcleos de acessibilidade nas Ifes; entre outros. Dois anos depois, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) – extinta na gestão Bolsonaro – e a Secretaria de Educação Superior (SESu) elaboraram, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e em decretos federais, um documento fornecendo orientações sobre o uso do Incluir¹⁵⁸.

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos

¹⁵⁶ “[...] institui os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da **clientela** na educação especial [...]” (BRASIL, 2020, p. 36 apud Lockmann; Klein; 2022, p. 11, grifo próprio).

¹⁵⁷ “Um dos pressupostos norteadores desta Política Nacional é a **valorização das singularidades** e o inalienável e preponderante **direito** do estudante e das famílias no processo **de decisão** sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, p. 6 apud Lockmann; Klein; 2022, p. 11, grifo próprio). Obs.: A cartilha que continha essas informações não está mais disponível no portal de notícias do MEC.

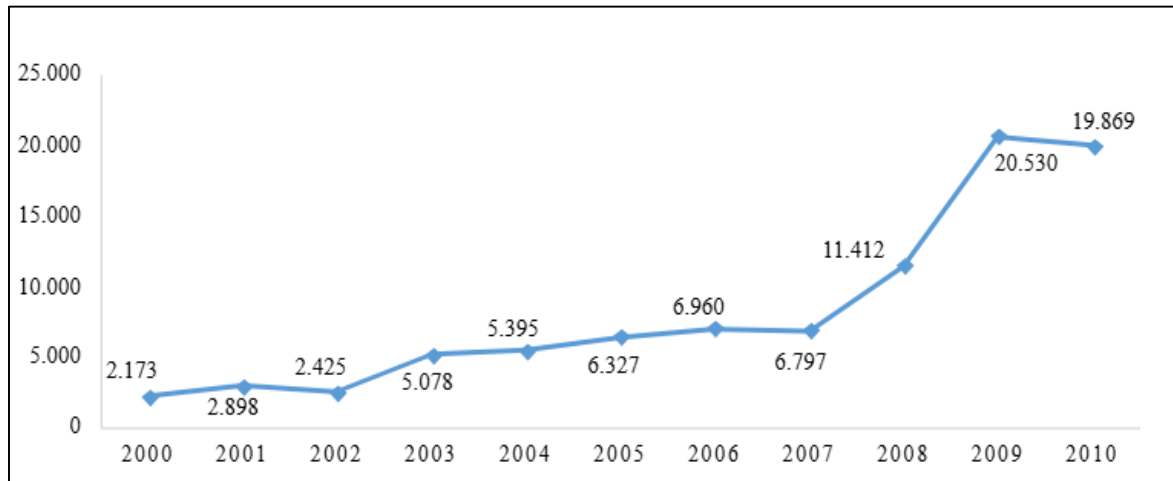
¹⁵⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Secretaria de Educação Superior (SESu). **Documento orientador**: programa incluir: acessibilidade na educação superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/documento_orientador_programa_incluir.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes (Brasil, 2013, p. 12).

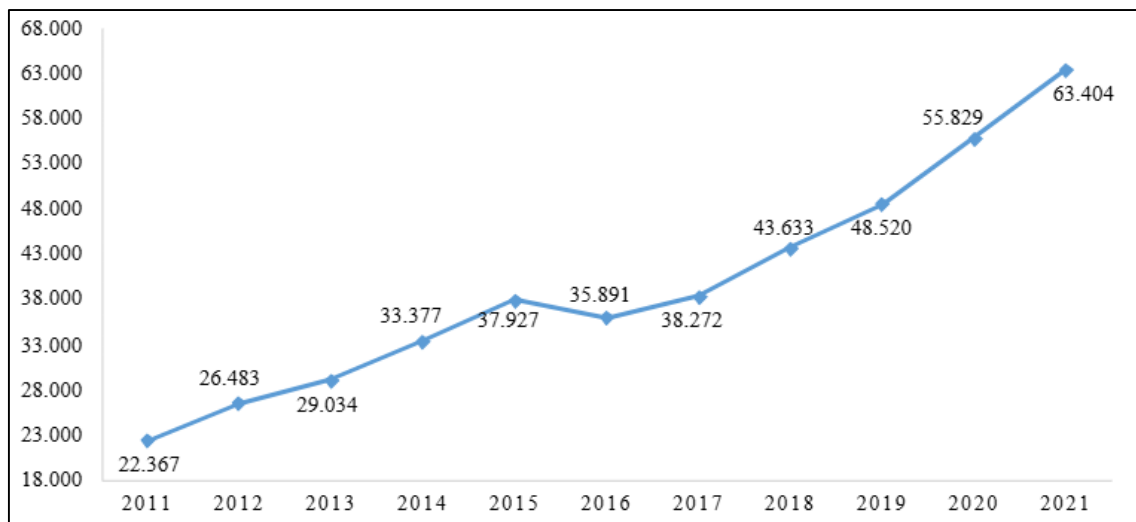
A Lei Brasileira de Inclusão¹⁵⁹ (que completou 10 anos em 2025), dispõe algumas orientações para o acesso e permanência de PcD's às Instituições de Ensino Superior. A lei prevê ainda “art. 27 – [...] aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, n. p.).

Mas o aumento significativo de estudantes com deficiência nas universidades se deu depois da Lei nº 13.409/2016, já que a mesma busca garantir vagas para PcD's nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Naquele contexto, a Comissão de Defesa das PcD's da Câmara dos Deputados visava incentivar a formação do grupo e corrigir algumas incongruências previstas na Lei Brasileira de Inclusão, visto que as instituições desenvolviam suas políticas conforme as próprias demandas. Embora a adesão das Ifes não fosse voluntária, a obrigatoriedade da lei agilizou o processo de inclusão do grupo nos espaços universitários. Todavia, existem diversos questionamentos em torno da manutenção desses estudantes, pois as Ifes carecem de condições mínimas para efetuar as adaptações necessárias (Oliveira, 2021). Os gráficos a seguir (1, 2 e 3) mostram a evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior nos últimos 24 anos (período em que o Incluir ainda não havia sido implementado).

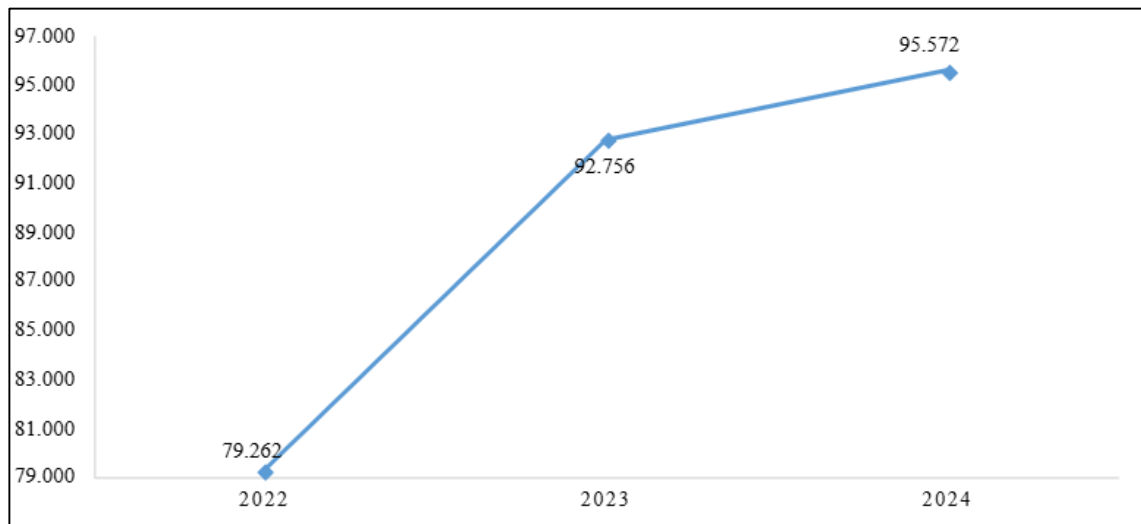
¹⁵⁹ Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em: 19 out. 2025.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior - Brasil 2000-2010

Fonte: elaboração própria com base em dados fornecidos pelo INEP.

Gráfico 2 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior - Brasil 2011-2021

Fonte: elaboração própria com base em dados fornecidos pelo INEP.

Gráfico 3 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na educação superior - Brasil 2022-2024

Fonte: elaboração própria com base em dados fornecidos pelo INEP.

No primeiro gráfico, percebe-se que o número de matrículas nos anos de 2002, 2007 e 2010 foram menores em relação aos anos anteriores. Essa tendência pode ser observada mesmo após a existência do Programa Incluir (possivelmente por conta da crise de 2008). No segundo gráfico, esse fenômeno ocorre apenas em 2016¹⁶⁰ (exatamente no ano em que o país implementou a Lei nº 13.409 e a Emenda Constitucional 95). Já no terceiro gráfico, houve um crescimento progressivo das matrículas. Nos últimos 24 anos, as matrículas atingiram seus pontos mais altos em 2003, 2009, 2015, 2021 e 2023.

De modo geral, o número de alunos com deficiência no ensino superior teve um aumento considerável, pois entre 2000 e 2024, as matrículas passaram de 2.173 para 95.572 (equivalente à 4.298,1%). E essa expansão prevaleceu no contexto da pandemia. Quanto ao percentual de matrículas, os dados apontaram que em 2009, a taxa de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação foi de 0,3%, enquanto em 2024 essa taxa foi de 0,9%. Infelizmente, não foi possível encontrar essas taxas no período anterior à 2009.

Mesmo com esses avanços legislativos e o aumento expressivo de estudantes com deficiência matriculados, os estudos mostram que as instituições de ensino superior enfrentam diversos desafios em relação ao alcance desses princípios. Tais desafios envolvem barreiras

¹⁶⁰ Ainda em 2016, tivemos uma versão atualizada do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação Presencial e à Distância. O documento apresenta diversas preocupações, dentre elas, as condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência (Fantacini; Almeida, 2019).

curriculares, pedagógicas, comunicacionais¹⁶¹, atitudinais¹⁶², físicas, arquitetônicas e sociais; insuficiência de recursos financeiros (seja para a infraestrutura institucional ou pesquisas que discutam sobre o assunto); ausência de professores formados em educação especial nas equipes responsáveis pelos núcleos de acessibilidade (fomentando a lógica de que o especializado se restringe ao campo clínico); iniciativas de caráter temporário; atendimento realizado por monitores (contribuindo com a precarização dos serviços); desmotivação de alunos com deficiência frente às dificuldades de inserção no mercado de trabalho; assim como as suas condições de renda. E isso pode se intensificar ao considerarmos fatores demográficos, etários, o capacitismo, a qualidade do ensino público e a ausência de formação continuada do corpo docente¹⁶³ – tendo em vista a desvalorização e a jornada de trabalho destes profissionais (Haas; Correia, 2024; Santos et al., 2024; Souza et al., 2022).

Especificamente sobre o capacitismo, devemos considerá-lo como um elemento “basilar na manutenção das barreiras vivenciadas cotidianamente por estudantes com deficiência, que persistem apesar dos inúmeros avanços no âmbito legal” (Lorandi; Gesser, 2023, p. 4). Na perspectiva de Lorandi e Gesser (2023), o termo é utilizado para classificar as múltiplas formas de preconceito e discriminação enfrentadas pelo grupo. Manifesta-se quando alguém supõe que as capacidades de uma pessoa são reduzidas em função de sua(s) deficiência(s). Por sua vez,

¹⁶¹ Autores como Braseliano e Cabral (2025) discutem sobre a acessibilidade comunicacional e informacional em editais de ingresso do ensino superior. No artigo, as autoras afirmam que tanto a diversidade (cultural, linguística, educacional, etc.) do país, quanto o nível de compreensão dos candidatos em relação a esses documentos são desconsiderados pelos servidores responsáveis por sua elaboração/publicação, já que estes utilizam textos extensos e uma linguagem complexa, com termos pouco conhecidos e informações duplicadas. No entanto, isso pode dificultar a participação dos primeiros nos processos seletivos, pois muitos não chegam a atingir o nível intermediário de alfabetização. As autoras complementam dizendo que além da linguagem compreensível, os editais devem: englobar o local e o formato de acesso; utilizar frases objetivas e gênero gramatical neutro; explicar termos técnicos (caso tenha); evitar retificações e uso de símbolos (visto que o último pode comprometer alguns recursos de tecnologia assistiva, como por exemplo, os leitores de tela); estar com a estrutura organizada; adequar a formatação; ter uma versão em Libras e considerar os diferentes perfis dos candidatos (inclusive daqueles com deficiência), tendo em vista as especificidades de cada grupo. Esses elementos são relevantes, pois o primeiro contato do aluno com as instituições de ensino superior vai ocorrer através de tais documentos.

¹⁶² Em algumas pesquisas, os autores preferem utilizar “barreiras atitudinais” ao invés de “capacitismo” (Lorandi; Gesser, 2023).

¹⁶³ Em relação aos docentes com deficiência, Meletti, Cabral e Serafim (2024) indicam que apesar da profissão lhes conferir uma certa autonomia e maior estabilidade socioeconômica, o grupo não deixa de enfrentar o capacitismo, racismo e sexismo institucionalizado. Os dados da pesquisa revelaram que, em 2022, a taxa de professores do ensino superior brasileiro sem deficiência era superior em relação ao de professores com deficiência (0,39% e 0,03%, respectivamente). Sobre o perfil de professores do ensino superior brasileiro com deficiência, a pesquisa mostrou que a maioria eram brancos (sendo 76,52% homens e 78,33% mulheres), do sexo masculino (53,86%) e com deficiência física (60,4%). Esse perfil também se reflete no grau de instrução e na renda média (principalmente em faixas acima de 5 salários mínimos). Quanto ao grau de instrução, 46,37% possuíam ensino superior completo, 33,23% mestrado e 19,60% doutorado. Em relação à renda média, grande parte recebia de 2 a 5 salários mínimos (28,39%).

isso pode levá-la a ocultar a sua condição (principalmente se ela sofrer com outras formas de opressão).

Nos contextos neoliberal e universitário, sua relação está no regime de produtividade, que muitas vezes valoriza indivíduos com um corpo típico (ou seja, dentro dos padrões normativos), capaz de obter notas altas, elaborar trabalhos acadêmicos de excelência e de se autogerenciar. Isso porque a produtividade gera lucro e status às instituições de ensino superior. Todavia, a forma de organização dessas instituições tem contribuído com a reprodução de práticas fundamentadas na meritocracia e no modelo biomédico¹⁶⁴ (Lorandi; Gesser, 2023).

As autoras também alegam que a invisibilidade da deficiência no meio acadêmico é uma consequência direta do capacitismo e pode ocorrer em diferentes espaços (desde as salas de aula até a publicação de pesquisas). Tal invisibilidade se agrava quando o aluno com deficiência possui outras identidades oprimidas (como gênero, cor, classe social, orientação sexual e até o tipo de deficiência), pois tendem a experimentar ainda mais barreiras. Além disso, o capacitismo pode impactar negativamente a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência, já que tendem a apresentar sintomas severos de ansiedade e depressão.

Já Kraemer e Machado (2024) problematizam a configuração das políticas educacionais brasileiras, com foco na educação para PcD's. Para as autoras, estamos inseridos em uma lógica “que intensifica a desvinculação do Estado na promoção do pacto social de garantia de direitos e que legitima um processo de morte política do sujeito por meio do descarte social daqueles que não se enquadram na moldura neoliberal” (Kraemer; Machado, 2024, p. 4). Isso porque a “partir da agenda neoliberal” e de práticas neofacistas, “a sociedade passou a vivenciar um processo de reforma do Estado, da agenda social e jurídica em vista dos domínios do princípio do mercado” e do tradicionalismo (Kraemer; Machado, 2024, p. 3). Desse modo, os investimentos no âmbito social são pouco a pouco transferidos para a esfera privada. E tal responsabilidade individual contribui com a generalização da concorrência e o aprofundamento das desigualdades do país (inclusive aquelas vivenciadas por PcD's).

No que se refere à educação de PcD's, a investigação apontou que, no período de 2014 a 2022, as ações efetuadas pelo Estado brasileiro convergiam em três pontos principais: a) o desmonte dos direitos sociais que foram conquistados pelo grupo (como o Decreto 10.502/2020,

¹⁶⁴ No primeiro caso temos a responsabilidade pelo próprio sucesso/fracasso e o sistema de recompensa (como por exemplo, a entrega de medalha aos alunos com o melhor desempenho acadêmico). Já no segundo temos a apresentação de laudos para obtenção dos serviços de acessibilidade, a reabilitação dos estudantes com deficiência e a utilização de uma abordagem pedagógica que não atende as diversidades (Lorandi; Gesser, 2023).

por exemplo, que foi revogado em 2023 por retroceder as conquistas previstas no documento de 2008. Inclusive, os detalhes deste retrocesso foram apresentados no decorrer deste tópico); b) o definimento do princípio da universalização da educação (principalmente após a implementação do teto de gastos, em 2016); e c) o declínio da qualidade na educação (que desde as diretrizes curriculares nacional, não possui especificações sobre os meios para alcançá-la, principalmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de alunos com deficiência) (Kraemer; Machado, 2024).

O baixo número de concluintes com deficiência é reflexo desses desafios. Conforme o portal de notícias R7¹⁶⁵, o número de pessoas com deficiência que conseguiram concluir o ensino superior aumentou, passando de 3.795 em 2013 para 12.659 em 2023 (equivalente à 233,5%). Apesar desse crescimento, o levantamento realizado pelo R7 revelou que o valor não atinge nem 1% do total de concluintes, indicando a necessidade de melhorias nas políticas de permanência para PcD's. As tabelas a seguir (3 e 4) mostram o número de concluintes com e sem deficiência no período de 2013 a 2023.

Tabela 3 - Número de concluintes com deficiência entre 2013-2023

Ano	Concluintes com deficiência (em nº)	Concluintes com deficiência (em %)
2013	3.795	0,4
2014	3.918	0,4
2015	5.154	0,4
2016	4.809	0,4
2017	5.060	0,4
2018	5.200	0,4
2019	5.618	0,4
2020	7.604	0,6
2021	7.850	0,6
2022	9.785	0,8
2023	12.659	0,9

Fonte: elaboração própria com base no levantamento feito pelo R7.

Tabela 4 - Número de concluintes sem deficiência entre 2013-2023

¹⁶⁵ Disponível em: < <https://noticias.r7.com/brasil/pcds-no-ensino-superior-quase-triplicam-em-dez-anos-mas-ainda-sao-menos-de-1-dos-estudantes-07052025/> >. Acesso em: 28 out. 2025.

Ano	Concluintes sem deficiência (em nº)	Concluintes sem deficiência (em %)
2013	991.017	99,6
2014	1.026.602	99,6
2015	1.147.304	99,6
2016	1.166.151	99,6
2017	1.196.085	99,6
2018	1.261.578	99,6
2019	1.244.621	99,6
2020	1.271.151	99,4
2021	1.319.475	99,4
2022	1.277.850	99,2
2023	1.362.130	99,1

Fonte: elaboração própria com base no levantamento feito pelo R7.

A partir desses dados, é possível notar ainda que, em todos os anos, o número de concluintes sem deficiência foram maiores se comparados aos com deficiência, mesmo com o aumento nas formações de ambos os grupos. Sob o ponto de vista percentual, os dados revelaram que, em 2013, apenas cerca de 0,4% dos alunos com deficiência tinham concluído o ensino superior, enquanto entre os estudantes sem deficiência essa taxa foi de 99,6%. Em 2023, as taxas foram de 0,9% e 99,1%, respectivamente. Isso só evidencia as desigualdades existentes no sistema educacional do país. Assim como nas matrículas, a pandemia não afetou esse crescimento (exceto aos concluintes sem deficiência, que passou de 1.319.475 em 2021 para 1.277.850 em 2022).

Apesar dessas questões, existe um caminho de superação. Segundo Braseliano e Cabral (2025), as instituições devem adotar práticas coletivas, que visem realizar mudanças efetivas no meio acadêmico. Para isso, é importante o constante movimento de autoavaliação das práticas institucionais, assim como a participação de diferentes atores sociais na luta contra o capacitismo¹⁶⁶ e os retrocessos das políticas educacionais (Haas; Correia, 2024; Lockmann; Klein, 2022; Lorandi; Gesser, 2023).

¹⁶⁶ O combate ao capacitismo requer a adoção das seguintes medidas: visibilização e crítica dos mecanismos de reprodução; identificação das barreiras enfrentadas por alunos com deficiência; ampliação dos espaços de participação do grupo (como organizações estudantis e na formulação de políticas institucionais inclusivas); formação docente de qualidade; mudanças nas abordagens pedagógicas; visibilização da transversalidade entre as identidades marginalizadas; engajamento de pessoas sem deficiência; criação de centros culturais sobre a deficiência; oferta de cursos sobre o assunto; conteúdos midiáticos produzidos e divulgados por PcD's; mudanças nos valores institucionais; entre outros (Lorandi; Gesser, 2023).

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE VIÇOSA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E ESTATÍSTICA

A presente seção será dedicada à apresentação e análise dos achados referentes à inclusão de estudantes com deficiência no município de Viçosa. O primeiro tópico delineará a trajetória de Viçosa, contextualizando o cenário no qual seria reconhecida como cidade educadora. O segundo tópico fará uma análise crítica das medidas, dos serviços e das ações pedagógicas adotadas pelas instituições viçosenses, confrontando as práticas observadas com o referencial teórico, com o intuito de identificar limites e potencialidades destas. O terceiro tópico apresentará os indicadores de alunos com deficiência do município de Viçosa por meio das sinopses do Censup, no período de 2019 a 2023, de modo a subsidiar a discussão sobre a efetividade das políticas institucionais.

4.1 Caracterização e trajetória do município de Viçosa

Com uma área de 299 km², o município de Viçosa fica localizado no Sudeste brasileiro, mais especificamente na região da Zona da Mata Mineira, a uma altitude de 649 m (DRI, 2020; IBGE, 1959, 2025). Faz divisa com Teixeiras, Guaraciaba, Paula Cândido, Coimbra, Cajuri, São Miguel do Anta e Porto Firme. Além da sede, é composto pelos distritos de Cachoeira de Santa Cruz (Cachoeirinha), Silvestre e São José do Triunfo (Fundão) (COPAP, s.d.; IBGE, 1959; Maria; Faria; Stephan, 2014; Paniago, 1983). É abastecido pelo ribeirão São Bartolomeu (corrente fluvial ligada ao rio Turvo Sujo) e possui um clima tropical (Maria; Faria; Stephan, 2014; Mello, 2002).

Em 2022, o município possuía 76.430 habitantes, sendo a maioria jovem (faixa etária de 20 a 39 anos)¹⁶⁷, do sexo feminino (52,1%), da cor branca (45,2%) e residentes da zona urbana (93,1%)¹⁶⁸ (IBGE, 2022, 2025). No mesmo ano, a tabela nº 10.125 da Sidra informou que entre os 74.942 residentes viçosenses de 2 anos ou mais de idade, 5.802 (7,7%) possuíam algum tipo de deficiência (IBGE, 2022). Já em 2023, o município registrou 27.017 pessoas ocupadas em postos de trabalho formais, cuja remuneração média correspondia a 2,9 salários-mínimos mensais (IBGE, 2025). Os primeiros indícios documentais da ocupação local datam de 1800 e encontram-se em arquivos paroquiais. Conforme o IBGE (1959, p. 426)

¹⁶⁷ Tabela 9.514 da Sidra. Representa 32,4% da população.

¹⁶⁸ Tabela 9.923 da Sidra.

Sabe-se que em princípio de 1800 existia um pequeno povoado que veio a ser o berço da atual cidade de Viçosa, tanto assim que em 8 de março daquele ano, um dos moradores [...] obtinha permissão de Frei Cipriano [...] para no local erigir uma ermida sob a invocação de Santa Rita [...] o que contribuiu para que recebesse o povoado o nome de Santa Rita. Trazendo inicialmente o lugarejo o topônimo da Ermida, teve depois o seu nome completado com o do rio que o atravessava - o Turvo - passando assim a chamar-se Santa Rita do Turvo.

No entanto, as referências que discutem as causas dessa ocupação apresentaram controvérsias. Em algumas fontes, esse povoamento está associado à construção da capela¹⁶⁹ (IBGE, 1959; Folha da Mata, 1971). Em outras, o fenômeno está vinculado ao declínio da atividade aurífera, especialmente nas regiões de Ouro Preto e Mariana (Alencar, 1959; Mello, 2002; Paniago, 1983). Já Mattos (2016) defende que o povoamento na região da Zona da Mata Mineira¹⁷⁰ ocorreu antes da colonização, com a migração de alguns povos indígenas. Acrescenta ainda que tais deslocamentos eram provocados pelo avanço colonial ao longo da costa brasileira.

Para a presente autora, todos esses fatores tiveram a sua contribuição na formação viçosense. Entretanto, há uma maior concordância com a perspectiva de Mattos (2016, p. 286) e Miranda (2022, p. 44), já que as “representações do passado tentaram reforçar uma “única história”, isto é, a narrativa do colonizador, do “vencedor”, silenciando outros agentes de grande importância e que também colaboraram para a formação dessa sociedade”. Desse modo, “não considerar no processo de ocupação da Mata feito pelos colonos a convivência e miscigenação entre eles e índios, negros e camponeses pobres, é omitir as raízes da população que ao longo do século XVIII estava se formando na Mata”. Essa tese se reforça com pesquisa de Paniago

¹⁶⁹ A primeira capela foi construída nas proximidades do ribeirão São Bartolomeu, onde hoje conhecemos como Rua dos Passos, graças à uma cessão de terras feita em 1805. No entanto, as limitações geográficas (ribeirão, terreno com subida íngreme, vales estreitos) e materiais ocasionaram a transferência do local. A segunda (atual matriz) foi erguida em 1813, nas proximidades da Praça Silviano Brandão. Além das práticas devocionais, o terreno (até então apossado pela igreja) poderia ser utilizado para fins de moradia e trabalho, desde que os interessados contribuíssem anualmente. Com a morte do pároco Manoel Inácio de Castro, a área se expandiu, abrangendo as ruas de Cima (Arthur Bernardes), de Baixo (Vaz de Melo) e a terceira capela (atualmente situada na Praça Dr. Cristóvão Lopes de Carvalho). Em 1830, o local já abrigava 22 famílias, sendo algumas de origem libanesa e italiana. Mais tarde, tornou-se o centro urbano do município, sendo constituído por comércios, residências, edifícios, condomínios, serviços, setores de administração pública, praças, avenidas, estações ferroviárias (responsáveis pela importação dos produtos de construção e, consequentemente, pela modernização da cidade), aeroporto, estações de tratamento de água/energia elétrica, emissoras de rádio, cadeia, hospitais, hotéis e estradas que dão acesso aos municípios vizinhos (Alencar, 1989; Maria; Faria; Stephan, 2014; Mello, 2002; Paniago, 1983).

¹⁷⁰ “a Zona da Mata mineira teve o seu povoamento retardado, em relação a outras áreas brasileiras, no período colonial, por dois motivos principais: a. a densa cobertura florestal que acompanhava a Mantiqueira constituía uma barreira natural para a interiorização da população [exceto para os migrantes indígenas, já que a região se assemelhava com suas terras de origem]; b. a Coroa portuguesa, para evitar o “descaminho do ouro” das Gerais, tinha interesse em manter invioladas as florestas da Zona da Mata e do Rio Doce, não permitindo que nelas se abrissem atalhos, ficando como única possibilidade de acesso aos territórios auríferos o Caminho Novo [...], o que garantia melhor fiscalização do ouro e permitia que se mantivesse intacta a parte destinada a Portugal” (Paniago, 1983, p. 56-57).

(1983, p. 58), na qual afirma que “os primeiros colonizadores chegados à região de Viçosa encontraram aqui índios da nação Puri¹⁷¹, que iria formar o branco¹⁷² e o negro¹⁷³ a etnia viçosense”.

Em outros termos, Viçosa (antiga Santa Rita do Turvo)¹⁷⁴ era inicialmente povoada por indígenas. Mas seu crescimento populacional foi influenciado pela descoberta de metais preciosos em Minas e pela chegada da corte portuguesa no Brasil, que naquele contexto, doava terras ao sesmeiro sob a condição de torná-las produtivas. Com isso, o “destino tornou-se atraente a muitos homens, pois um projeto criado para aumentar arrecadação, reestruturando a economia mineira a partir da produção de alimentos e viveres, promovendo o abastecimento da capital, foi colocado em prática” (Miranda, 2016, p. 25).

No entanto, essas atividades passaram a se destacar após a queda da mineração aurífera. À princípio, esse declínio foi provocado pelo esgotamento das jazidas de aluvião (encontrados nos leitos dos rios) que, uma vez exauridos, passaram a exigir técnicas de exploração ainda desconhecidas pelos mineradores. Além disso, a carga tributária imposta pela Coroa Portuguesa (quinto/derrama), somada à escassez de alimentos e ao custo alto da manutenção do sistema

¹⁷¹ “no município de Viçosa, encontrou, na mesa da família viçosense, a quase diária presença do milho, em forma de angu, de mingau, de farinha de milho torrada tomada com leite, do milho verde assado ou cozido, da canjiquinha, produto do despulpamento do milho, e outros quitutes, herança, talvez, dos antepassados Puris”. O uso de fitoterápicos no tratamento de doenças (poaia, por exemplo), o hábito de conversar de cócoras, o temperamento e o uso de coivaras na agricultura seriam outras possíveis heranças (Paniago, 1983, p. 75).

¹⁷² “Em Viçosa, a contribuição do Português se faz presente, de modo inconfundível, até nos dias atuais e é na celebração das festas religiosas e populares que podem ser identificados, em sua grande maioria, os traços culturais e as manifestações folclóricas de origem portuguesa. Na celebração da festa em honra de Nossa Senhora de Fátima, ainda figura, na paraliturgia, a encenação do ato da aparição da Virgem Maria aos pequenos pastores de Fátima [...] As Festas Juninas, com fogueiras, bandeirinhas, casamentos na roça e quadrilhas, antes celebradas apenas nas Festas de São João, Santo Antônio e São Pedro, hoje são realizadas em todos os finais de semanas do mês de junho, nas escolas, nas ruas e praças da cidade [...]. Infelizmente, o consumismo próprio da época atual vem descaracterizando estas festas, [...] transformando-as em fontes de lucros destinados a diversos fins”. O tipo de habitação, o mobiliário, os oratórios, o artesanato (crochê, carro de boi), os brinquedos infantis (pipa, boneca de pano), a literatura, a linguagem e os ditados populares de origem portuguesa também contribuíram na formação cultural de Viçosa (Paniago, 1983, p. 100-101).

¹⁷³ “Para a região de Viçosa, o negro veio como escravo, acompanhando seus senhores, procedentes das regiões de Ouro Preto, Mariana e Piranga, à procura de terras próprias para a lavoura. Eram Bantus, a julgar pelos assentamentos de óbitos e nascimentos existentes no Santuário de Santa Rita [...]. Os Bantus, pela sua resistência e força física e pelas suas qualidades de agricultores, eram os preferidos para os trabalhos no campo, entretanto, porque eram escravos, não tiveram estímulo para melhorar a qualidade de seu trabalho. Praticava-se, então, uma agricultura primitiva, seguindo-se padrões importados da África [...]. A pecuária também, feita de modo extensivo, tinha poucas possibilidades de melhoramentos [...]. O plantio do café morro acima é uma reminiscência do escravo Bantu que ainda pode ser visto em alguns sítios e fazendas da região de Viçosa”. O folclore (lobisomem, homem do saco), a música (tambores, cuíca, violão, etc.), a dança (batuque, jongo) e algumas manifestações religiosas (congado, umbanda) também foram influenciados por esses povos (Paniago, 1983, p. 86-88).

¹⁷⁴ Foi elevado à distrito em somente 1832. Passou a ser classificado como vila em 1871 e como cidade em 1876 (quando adotou o nome de Viçosa). De 1890 a 1958, ocorreram várias alterações em sua formação jurídico-administrativa devido à implementação de novas estações ferroviárias, criação de políticas de ocupação e expansão de regiões vizinhas (IBGE, 1959; Maria; Faria; Stephan, 2014; Mello, 2002; Paniago, 1983).

escravista, impulsionaram a migração dos mineiros para regiões de solo fértil (inclusive Santa Rita do Turvo) (Mello, 2002).

Tais mudanças repercutiram na cultura e na paisagem regional, na medida em que o desmatamento se articulou a um projeto “civilizatório” que impôs aos povos originários novas formas de organização (processo que foi, em parte, auxiliado pela atuação da Igreja, cujos desdobramentos se expressam ao longo do tópico 4.3, com a baixa representatividade de alunos indígenas nos cursos de graduação em Viçosa). Aqueles que resistiam ao projeto, tornavam-se alvos de aniquilação. Aos que conseguiram sobreviver, enfrentaram o apagamento de suas identidades, já que o projeto visava convertê-los ao cristianismo e se apropriar do conhecimento que estes tinham sobre a terra para transformá-los em potenciais trabalhadores (ainda que em regime escravagista). A partir disso, indígenas e africanos¹⁷⁵ foram forçados a extrair recursos minerais, plantar/colher produtos agrícolas e realizar aberturas de trilhas para facilitar o escoamento da produção (Alves, 2014).

Essa infraestrutura serviu de base para a ascensão do Ciclo do Café. Conforme Moreira (2007), o café chegou à Minas Gerais em meados de 1707, pela rota do Caminho Novo, através de tropeiros. Naquele período, o transporte era realizado por animais, tornando o escoamento lento e oneroso. As más condições das estradas acentuaram essas limitações, criando uma pressão por modernização. A resposta veio somente na segunda metade do século XIX, com a implementação de ferrovias. Nesse sentido, a construção da Estrada de Ferro em Leopoldina, no período de 1884-1886, contribuiu para a expansão cafeeira e populacional na região de Viçosa, pois, além de facilitar o escoamento da produção, a sua abertura atraiu novos moradores, dos quais se instalaram nos arredores da estação (Maria; Faria; Stephan, 2014; Paniago, 1983).

Entretanto, a crise do café interrompeu esse ciclo, provocando a retração da atividade¹⁷⁶, a reconfiguração da economia mineira, a atualização dos métodos de cultivo, bem como a

¹⁷⁵ “Na época da escravatura, os escravos eram escolhidos cuidadosamente para os afazeres do campo e domésticos. Deviam ter “canela fina”, porque os de “canela grossa” eram “preguiçosos” e os trabalhos nos banguês eram pesados. Depois da abolição, as domésticas e empregados para o campo continuaram sendo mão-de-obra barata e abundante, e a convivência com as famílias que os empregavam conferia-lhes “status” de pessoas da casa. O afilhadismo (nepotismo) era um valor também predominante que extravasou do coronelismo da República Velha para existir até os dias atuais, sob formas atenuadas ou mascaradas, nas manobras sutis de empresas e instituições” (Paniago, 1983, p. 208).

¹⁷⁶ “Em 1913 [...], a lavoura cafeeira diminuiu na região de Viçosa, porque o café valia pouco - 5\$000 (cinco mil réis) o saco, chegando mais tarde a sete ou oito mil réis. Ao atingir este preço, o plantio aumentou e, em 1937, fiscais do governo Vargas percorreram o município pagando aos fazendeiros para arrancarem os pés de café. A oscilação de preço continuou e [...], em 1938, o café praticamente desapareceu da região de Viçosa”. A escassez de trabalhadores, a baixa adesão às inovações propostas pelo corpo técnico, as pragas presentes nas plantações e o relevo acidentado também contribuíram para essa redução (Paniago, 1983, p. 36).

reestruturação do ensino agropecuário (inclusive em Viçosa). Na particularidade de Minas, essa necessidade era agravada pela escassez da força de trabalho rural, contribuindo para a implementação de um sistema de ensino que valorizasse o trabalhador da região (Julião, 2022). Assim,

[...] a criação da ESAV [Escola Superior de Agricultura e Veterinária] está relacionada ao projeto de recuperação e dinamização da economia mineira [...]. Nesse projeto, a educação adquiriu importância no debate ruralista da época, que via na disseminação do ensino agrícola a fórmula de superação da crise da agricultura brasileira na primeira República (Castro, Alves 2017, p. 756).

Embora tenha impulsionado o desenvolvimento do município (especialmente a partir da década de 1960)¹⁷⁷, a ESAV (hoje UFV)¹⁷⁸ acabou contribuindo para o êxodo rural e o agravamento dos processos de degradação ambiental (poluição, desmatamento, erosões, entre outros). Isso porque, na tentativa de melhorar as próprias condições de vida, muitos trabalhadores se deslocavam até a cidade para trabalhar em construções civis, na própria instituição ou nas capitais (São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte). No entanto, as dificuldades de deslocamento, os baixos rendimentos¹⁷⁹ e a especulação imobiliária resultaram

¹⁷⁷ “A partir dessa época, [...] Viçosa se transformou [...]. Diante dessa transformação, a cidade de Viçosa cresceu em resposta às demandas geradas pela UFV. É possível afirmar que essa ampliação interferiu espontaneamente na vida da população que passou a viver, praticamente, em função da universidade” (Maria; Faria; Stephan, 2014, p. 38).

¹⁷⁸ Os registros históricos indicam que sua origem, como ESAV, ocorreu em 30 de março de 1922, por meio do Decreto 6.053. A escola foi idealizada por Arthur da Silva Bernardes, que na época atuava como Presidente do Estado de Minas Gerais. Foi construída a cerca de 1 km do Centro, em uma área de relevo privilegiado (Maria; Faria; Stephan, 2014). O seu ensino teve forte influência do movimento escolanovista e do modelo norte-americano, a qual foi introduzido pelo professor e diretor do Florida Agricultural College Peter Henry Rolfs. Este modelo propõe o rompimento da literatura universitária clássica e se fundamenta na indissociabilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, garantindo que a teoria e a prática se desenvolvam simultaneamente (Julião, 2022). No entanto, tal projeto “foi desenvolvido dentro de um programa de racionalização do meio rural, sob contornos ideológicos reformistas, sem questionar a estrutura fundiária e respectivas relações de trabalho que a sustentavam” (Castro; Alves, 2017, p. 756). Nesse sentido, além de ser destinada aos filhos dos fazendeiros, as atividades de pesquisa estavam subordinadas ao aumento da produtividade, que eram desenvolvidas a partir de técnicas investigativas externas e em função das relações de dependência. Enquanto as de extensão buscavam, de forma imediatista, auxiliar os agricultores da região e difundir práticas agrícolas modernas (Barbosa, 2004; Castro; Alves, 2017). Sua condição de escola isolada prevaleceu até 1948, quando o governo estadual a elevou para Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg). Na época, o Brasil passava por um processo de industrialização, o que fez com que o mercado requeresse uma força de trabalho qualificada. Além disso, as reformas universitárias representam uma estratégia de intervenção estatal para controlar a produção acadêmica e o movimento estudantil, sendo esta tática observada majoritariamente em regimes autoritários (Castro; Alves, 2017). Após adquirir prestígio no território nacional, a Uremg foi convertida em UFV no ano de 1969. A federalização se deu em meio a um período de maior investimento nas universidades, refletindo as mudanças introduzidas pela Reforma Universitária de 1968. Além da sede localizada no município de Viçosa, a UFV integra, desde 2006, os campi Florestal e Rio Paranaíba. Essa expansão está vinculada à adesão institucional ao REUNI e as demais políticas de acesso ao ensino superior, “contribuindo para a interdisciplinaridade, sustentabilidade e diálogo do meio acadêmico com a realidade das comunidades, promovendo a inclusão” de grupos oprimidos (Julião, 2022, p. 70).

¹⁷⁹ “Por outro lado, a parcela da população de maior poder aquisitivo procura melhor se localizar na estrutura da cidade em relação ao emprego, às ofertas de serviços urbanos, ao comércio e aos serviços em geral, como cultura e lazer. Diante dessas constatações, pode-se justificar a intensa verticalização que vem mudando a paisagem urbana de Viçosa” (Mello, 2002, p. 57).

na formação de assentamentos precários, especialmente em áreas costeiras, com recursos hídricos e distantes do centro. Além da habitação (que era orientada por leis permissivas, as quais favoreciam a atividade das construtoras mediante a flexibilização das medidas de proteção ambiental), estes trabalhadores possuíam pouco acesso à saúde e educação, pressionando o município a ampliar sua rede de atendimento. Que, por sua vez, estava despreparado e sem verbas para absorver tamanha demanda (Mello, 2002; Maria; Faria; Stephan, 2014; Paniago, 1983).

Atualmente (como fruto da federalização e expansão da UFV - sendo a última intensificada com a implementação do REUNI -, bem como da instalação de cursos privados na cidade - especialmente com a chegada do PROUNI), Viçosa vem se desenvolvendo desordenadamente tanto de forma horizontal (devido a ocupações irregulares no território urbano e a ampliação de condomínios fechados em áreas rurais), quanto de modo vertical (mediante a edificação e valorização do centro urbano). O município conta ainda com uma população “flutuante” (aproximadamente 20 mil pessoas)¹⁸⁰, da qual é anualmente atraída pela oferta de ensino superior (Maria; Faria; Stephan, 2014).

Ademais, possui 81 cursos de graduação presenciais (sendo 67,9% públicos e 32,1% privados) e 13 polos de apoio para cursos de graduação à distância (todos de caráter privado, onde 84,6% correspondem às instituições com fins lucrativos e 15,4% às instituições sem fins lucrativos). Outrossim, conta com 15.485 estudantes matriculados, dos quais 5.321 são ingressantes e 2.087 são concluintes. Entre os matriculados, 84,2% encontram-se em cursos presenciais e 15,8% em cursos à distância. No entanto, apenas 1,1% declararam algum tipo de deficiência (INEP, 2024).

Além da UFV, o município apresenta os seguintes locais de oferta: Faculdade de Viçosa (FDV), União de Ensino Superior de Viçosa (UNIVIÇOSA), Centro Universitário de Lins (UNILINS), Centro Universitário Fael (UNIFAEL), Faculdade Multivix Serra (Multivix S), Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Cesumar (UNICESUMAR), Universidade de Franca (UNIFRAN), Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (Estácio RP), Universidade Santa Cecília (Unisanta), Centro Universitário UNA (UNA), Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Centro

¹⁸⁰ Composta majoritariamente por universitários. Habita em alojamentos, repúblicas, hotéis e domicílios familiares. Principal responsável pelo movimento da economia local (Maria; Faria; Stephan, 2014).

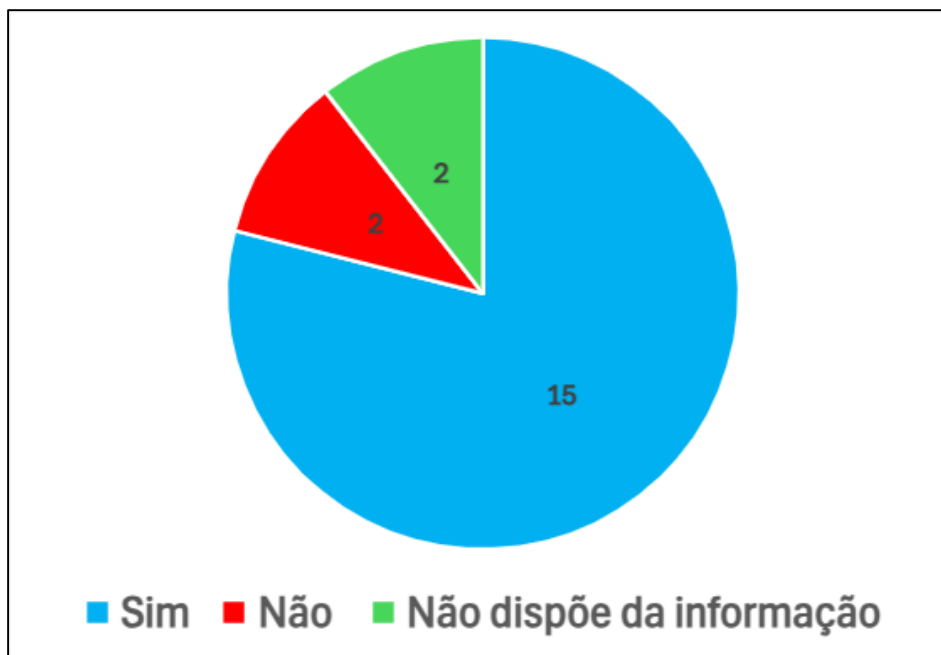
Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) (Brasil, 2026; COPAP, s.d.; INEP, 2024; Maria; Faria; Stephan, 2014). Sua natureza universitária lhe confere o título de cidade educadora, tornando-a um ponto de encontro global para pessoas de diversas nacionalidades e regiões do país (COPAP, s.d.; DRI, 2020).

Diante desse percurso histórico, observa-se que o município de Viçosa é fruto de um processo complexo, marcado pela articulação entre dinâmicas econômicas, sociais e territoriais. Desde a ocupação inicial até sua consolidação como polo educacional, diversos fatores contribuíram para seu desenvolvimento, com destaque a UFV. Contudo, esse crescimento foi acompanhado por desafios urbanos e ambientais, revelando as contradições presentes em sua expansão.

4.2 Análise das instituições de ensino superior em relação a inclusão

Visando cumprir as bases legais educacionais inclusivas do Brasil e do mundo, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFV anunciou, em 2023, a oferta de cursos de curta duração em Educação Inclusiva, com direito à certificado¹⁸¹. O curso está organizado em 8 módulos, sendo eles: Educação Especial Inclusiva, Educação Inclusiva: Fundamentos, Avaliação Inclusiva, Plano de Desenvolvimento Individual, Adaptação: Foco na Acessibilidade, Atendimento Educacional Especializado I, Atendimento Educacional Especializado II e Tecnologias Assistivas. Cada módulo possui uma carga total de 15 horas. Além disso, a equipe é composta por três professoras, das quais uma também está à frente da coordenação. Contudo, as primeiras edições foram direcionadas aos professores da Educação Básica do município de Conceição do Mato Dentro-MG. Atualmente, o curso é destinado aos professores da Educação Básica, porém, sem especificação do município (CEAD, 2026a, b).

¹⁸¹ O certificado é válido para quem atingir pelo menos 60% de aproveitamento.

Gráfico 4 - Núcleo de apoio estudantil

Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

No que diz respeito às instituições de ensino superior, foram encontradas um total de 19 instituições com atividades ativas no município, sendo a maioria (16 ou 84,2%) credenciada como modalidade à distância (Brasil, 2026). Dentre o total, duas (10,5%) não possuíam núcleo de apoio à estudante com deficiência (C, M) e duas (10,5%) não dispunham de informação (B, K) (gráfico 4). Essa falta de informação pode estar associada a duas possibilidades: “ou as IES [Instituições de Ensino Superior] não têm ações/programas/projetos de acessibilidade” - o que contraria as orientações previstas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) - “ou as IES não disponibilizam tais informações para o público externo (o que é um paradoxo, uma vez que é através dos sítios institucionais que a comunidade externa busca informações acerca da IES)” (Filho; Gonçalves, s.d., p. 10). Nesse sentido, a acessibilidade informacional seria uma ferramenta relevante, já que ela permite o contato inicial do estudante com a instituição (Braseliano; Cabral, 2025).

Quadro 5 - Informações institucionais sobre acessibilidade e inclusão

Instituição	Público atendido	Procedimentos para receber o atendimento
A	Estudantes com deficiência, altas habilidades, doenças (AVC, epilepsia, etc.) e/ou transtornos (TEA, TDAH, entre outros)	Apresentar ao setor responsável: laudo médico/psicológico com o CID correspondente à condição; formulário preenchido e assinado; histórico escolar simples
B	Não dispõe da informação	Não dispõe da informação
C		
D	Estudantes com deficiência motora, visual, auditiva, intelectual, entre outros	Agendar via WhatsApp ou acessar os canais eletrônicos da instituição
E	Estudantes com qualquer tipo de deficiência	Acessar o ambiente virtual do aluno, clicar em “secretaria/financeiro”, ir na aba “serviços” e em seguida selecionar a opção “solicitação de serviços”. A partir disso, solicitar o serviço de sua necessidade, informando a quantidade e justificativa nos campos correspondentes. Por fim, clique em atualizar
F	Alunos com deficiência, TGD e/ou altas habilidades	Indicar a condição no ato da inscrição; laudo médico (quando o núcleo considerar necessário)
G	Alunos com deficiência, transtornos (TGD, dislexia, TDAH, TEA, etc.) e/ou altas habilidades	Acessar a página do núcleo e preencher o formulário ou procurar pelo núcleo na sua unidade
H	Alunos com deficiência, TEA ou demais necessidades educacionais especiais; educadores administrativos; docentes	Agendar pelo link institucional; apresentar laudo médico (em casos em que há a necessidade de realização de adaptações ou flexibilizações)
I	Estudantes caracterizadas/os como público da educação especial e/ou aquelas/es com transtornos funcionais específicos	Procurar o próprio núcleo; solicitar informações aos tutores ou à coordenação do Polo
J	Estudantes e funcionários com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação	Não dispõe da informação

K	Não dispõe da informação	Não dispõe da informação
L	Alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais ou questões emocionais; professores que tenham alunos com este perfil em suas turmas	Entrar em contato por telefone ou e-mail
M		
N	Alunos da educação especial e com transtornos funcionais específicos	Encaminhar um e-mail solicitando agendamento
O	Alunos com deficiência ou questões emocionais	Entrar em contato por telefone ou e-mail
P	Discentes e comunidade em geral	Indicar a condição no ato da inscrição; apresentar laudo médico no ato da matrícula
Q	Não dispõe da informação	Não dispõe da informação
R	Estudantes em geral (especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais)	Clicar no link institucional e fazer o pré-cadastro de atendimento; realizar o cadastro junto ao núcleo com o preenchimento de ficha cadastral específica e apresentação de documentação que formalize o diagnóstico apresentado; participar dos atendimentos de avaliação e produção de estratégias de adequação curricular com a equipe técnica do núcleo; se comprometer com o seu processo formativo e educacional
S	Estudantes universitários	Agendar o atendimento pelo aplicativo Microsoft Teams ou, caso necessário, comparecer presencialmente no núcleo

Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

Quadro 6 - Satisfação dos serviços

Instituição	Tipo de avaliação	Aspectos avaliados¹⁸²	Grau de satisfação predominante
D, J, K, N, O, Q e R	Percentual	Processo de inclusão e acessibilidade institucional (ações, programas e políticas de acesso e permanência estudantil), infraestrutura\instalações\condições adequadas, atendimento e atividades do núcleo	Ótimo/satisfatório/concordo plenamente/sim/suficiente/bom e/ou excelente: entre 34 e 94%
E, L e P	Escalar (0 a 5)	Infraestrutura de acessibilidade/espço físico, de convivência e alimentação/instalações, ações inclusivas da instituição, atendimento e suporte ao estudante	entre 3,14 e 4,18
F, H e I	Média	Infraestrutura física e tecnológica, diversidade e inclusão, recursos de acessibilidade	Satisfatório (8,9; 8,6 e 4,2 respectivamente)
A	Nominal	Tradutor/intérprete de Libras, apoio técnico na elaboração de material didático para EaD, espaço físico do núcleo e tutoria	Bom (para as primeiras) e inadequado/insuficiente (para a última)
G	Mista	Infraestrutura em geral, atendimento em geral, acompanhamento da efetividade do atendimento prestado pelo núcleo através de número de atendimentos e feedbacks	Satisfatório (para o primeiro), insatisfatório (para o segundo) e 7,8 (para o último)

Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

¹⁸² Os aspectos e as classificações variam de instituição para instituição. Por isso, é importante considerar que algumas instituições não avaliaram determinados aspectos (como ações e atendimento dos núcleos, por exemplo).

Quanto ao público atendido pelos núcleos (quadro 5), verificou-se que o foco central recaia sobre alunos da educação especial (12 instituições ou 80% daquelas que possuem núcleo de apoio). Notou-se ainda que algumas instituições estendem seu suporte a outros públicos, tais como estudantes com doenças (A), alunos trans/travestis/não binários (G), educadores administrativos (H), docentes (H), funcionários (J), alunos com questões emocionais (L, O), discentes/estudantes universitários em geral (P, R, S) e comunidade em geral (P). Essa diversificação do público evidencia uma compreensão mais abrangente da inclusão, reconhecendo que as barreiras de aprendizagem podem se manifestar de formas variadas no contexto acadêmico. E que a verdadeira inclusão deve se aplicar a todos (Costa; Ianni, 2018; Filho; Gonçalves, s.d.). Por outro lado, as instituições P, R e Q mostram que as demandas de alunos com e sem deficiência foram acolhidas no mesmo setor, indicando que essas instituições se distanciam das orientações recomendadas pelo programa incluir (Haas; Correia, 2024).

No que diz respeito aos procedimentos de acesso aos serviços dos núcleos (quadro 5), os dados revelaram uma certa diversidade¹⁸³. Grande parte das instituições (8 ou 53,3% das instituições com núcleo de apoio) fazem uso de canais digitais, indicando maior facilidade em seus atendimentos. Algumas instituições (3 ou 20%) adotam processos mais flexíveis, centrados no contato direto com o núcleo. Quatro não dispunham da informação, duas (13,3%) pediam para a indicar a condição no ato da inscrição e sete (46,7%) solicitaram algum tipo de documento comprobatório (com destaque para laudo médico e formulário). Entretanto, ao exigir a apresentação de laudos como pré-requisito para a concessão dos serviços de acessibilidade, as instituições estão contribuindo com a reprodução do modelo médico. Essa reprodução é potencializada pela inadequação dos métodos de ensino, pela insuficiência de recursos, pelo capacitismo (levando o estudante a ocultar sua condição) e pela estrutura arquitetônica, que foi historicamente projetada para pessoas sem deficiência (Lorandi; Gesser, 2023; Oliveira, 2021).

Quadro 7 - Ano de implementação dos núcleos

Instituição	Ano
A	2014
E	2015
F	2006
H	2011
R	2022

Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

¹⁸³ Uma mesma instituição pode realizar mais de um procedimento.

Em relação ao ano de implementação dos núcleos (quadro 7), observou-se que poucas instituições disponibilizaram essa informação (5 ou 33,3% das instituições com núcleo de apoio). Entre as que divulgaram os dados (instituições A, E, F, H e R), os anos variaram entre 2006 e 2022¹⁸⁴, sugerindo que as iniciativas de acessibilidade e inclusão vêm sendo construídas gradativamente. Tal movimento pode estar relacionado ao fortalecimento das políticas educacionais brasileiras (como o programa Incluir, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão, o PROUNI, etc.), que ampliaram as exigências relativas aos direitos das PcD's. Ao mesmo tempo, essa variação anual reforça as discussões sobre a abrangência do Programa Incluir, a qual inicialmente limitava-se às instituições com projetos aprovados, gerando competitividade institucional e disputa pelo orçamento público (Salvador, 2024). Posteriormente, com a alteração de seu formato, deixou de contemplar as instituições privadas (Maciel; Anache, 2017). Embora os impostos dessas instituições sejam isentos via PROUNI que, por sua vez, é financiado com recurso público, na qual muitas vezes não é retornado para o desenvolvimento nacional (Nassar; Couto; Júnior, 2021). Além de impor aos bolsistas a realização de serviços comunitários (Silva; Borowsky, 2018).

Gráfico 5 - Composição da equipe dos núcleos

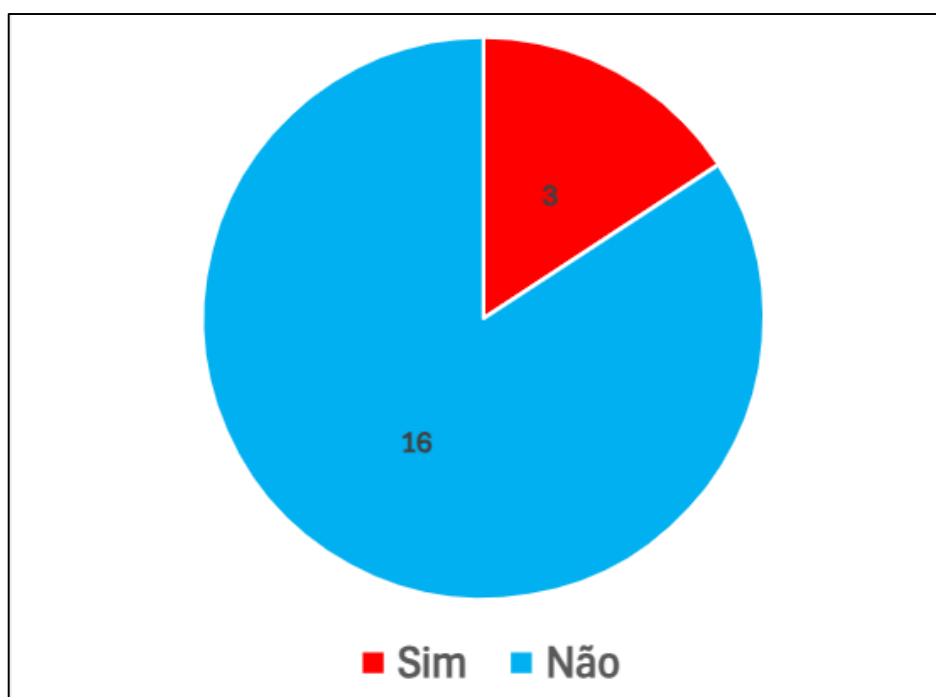


Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

¹⁸⁴ A instituição F apresentou o núcleo mais antigo (2006), enquanto a instituição R indicou a criação mais recente (2022). Embora tardia, a instituição R demonstrou um avanço, pois busca garantir a execução das ações inclusivas.

As equipes dos núcleos são compostas por coordenadores (8 instituições ou 53,3%), vice coordenadores (1 ou 6,6%), técnicos administrativos (5 ou 33,3%), estudantes/discentes (2 ou 13,3%), técnicos em assuntos educacionais (1 ou 6,6%), fonoaudiólogos (1 ou 6,6%), tradutores e intérpretes em Libras (2 ou 13,3%), docentes/professores (2 ou 13,3%), representantes das pró-reitorias de assuntos institucionais (2 ou 13,3%), diretores (2 ou 13,3%), psicólogos/as (4 ou 26,6%), designers (2 ou 13,3%), agentes de integração de estágio (1 ou 6,6%), assessores de recursos tecnológicos (1 ou 6,6%), assistentes – administrativo e de apoio (2 ou 13,3%), orientadoras (1 ou 6,6%), profissionais da área de pedagogia (2 ou 13,3%), auxiliares de projeto de extensão (1 ou 6,6%), gerentes (1 ou 6,6%) e demais representantes (1 ou 6,6%) (gráfico 5). Mesmo com variações na constituição das equipes, percebe-se uma atuação articulada entre diferentes profissionais e setores. Entretanto, não é possível afirmar se estes profissionais possuem formação em educação especial, visto que os documentos analisados não dispõem dessa informação. Mas, de acordo com Haas e Correia (2024), a ausência desses profissionais é suprida por monitores, cuja alta rotatividade fragmenta o acompanhamento pedagógico e converte o atendimento em suporte operacional, reduzindo o apoio pedagógico ao fornecimento de recursos tecnológicos. Esse reducionismo pode ser observado, por exemplo, nos relatórios de avaliação institucional, aspecto que será retomado mais adiante.

Gráfico 6 - Reserva de vagas para PcD's



Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

No que tange à reserva de vagas (gráfico 6), a política mostrou-se ainda mais restrita, sendo identificada em apenas três instituições (A, Q e R, equivalente à 16% em relação ao total de instituições ativas no município). Isso só reforça o caráter meritocrático das demais instituições, pois pressupõem que a reserva de vagas estaria privilegiando alguns estudantes, quando, na realidade, atua como mecanismo de justiça social (Lorandi; Gesser, 2023; Maciel; Anache, 2017; Mészáros, 2008; Silva, 2017). Tal lógica manifesta-se em um dos procedimentos da instituição R, que condiciona o atendimento ao comprometimento individual do estudante (quadro 5). Essa situação também pode estar relacionada à forma como o Estado brasileiro atua no ensino superior, uma vez que suas ações se concentram, em grande medida, nos estudantes que não dispõem de condições para acessar o ensino privado. Que, no entanto, vem repercutindo na percepção da educação pública, principalmente em termos qualitativos (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Vieira, 2007).

Além disso, por mais que a obrigatoriedade da Lei nº 13.409/2016 tenha agilizado o acesso do grupo ao mundo acadêmico (Oliveira, 2021), as instituições locais têm demonstrado resistência em sua implementação, já que isso demandaria mais recursos. Todavia, o país vem, desde a década de 1990, praticando um ajuste fiscal permanente (Salvador, 2024), fazendo com que os estudantes sejam os principais afetados, sobretudo, em virtude da incompatibilidade dos recursos com as vagas (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Filardi; Lima, 2013; 2014; Silva; Borowsky, 2018). Isso porque, ao reduzir os investimentos na educação, as instituições tendem a enrijecer os critérios de acesso à assistência estudantil, contribuindo para a evasão de diversos alunos (Bastos; Silva, 2019).

Gráfico 7 - Ações, recursos e serviços disponibilizados



Fonte: elaboração própria com base em sites e documentos oficiais das instituições.

No que concerne às ações institucionais (gráfico 7), os documentos indicaram variações. Além das ferramentas/tecnologias assistivas (13 instituições ou 86,7% daquelas que possuem núcleo de apoio), foram identificados serviços de tradutor e intérprete de Libras (11 ou 73,3%); apoio psicológico (8 ou 53,3%); acompanhamento estudantil (5 ou 33,3); orientação (7 ou 46,6%); tutoria/monitoria (4 ou 26,6%); adequação física/arquitetônica (14 ou 93,3%); adaptação curricular, dos materiais didáticos e/ou das atividades avaliativas (13 ou 86,7%); identificação (5 ou 33,3); produção de materiais didáticos (1 ou 6,6%); elaboração de planos (2 ou 13,3%), programas (4 ou 26,6%) e projetos (2 ou 13,3%); cursos de treinamento/capacitação/formação continuada (12 ou 80%)¹⁸⁵; eventos (2 ou 13,3%), oficinas (6 ou 40%) e palestras (3 ou 20%) de conscientização sobre inclusão, acessibilidade, saúde mental e sucesso acadêmico; ensino em Libras (2 ou 13,3%)¹⁸⁶; sugestões de estudos (2 ou 13,3%); entrevistas (1 ou 6,6%) e participação (1 ou 6,6%).

Apesar do decreto nº 3298/1999 e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva abordarem medidas de apoio aos estudantes com deficiência em diferentes níveis e modalidades de ensino, vemos que, na particularidade viçosense, tais medidas se apresentam de forma heterogênea e desigual (CFESS, 2013), principalmente no contexto do ensino superior. Essa heterogeneidade evidencia o que Haas e Correia (2024) classificam como multiplicidade de micropolíticas institucionais (fenômeno decorrente das lacunas legislativas nacionais voltadas para a inclusão na educação superior, das diferentes concepções de deficiência - médica, social e biopsicossocial, já que essas influenciam no formato das ações (Bastos; Silva, 2019; Cruz, 2011; Diniz, 2007; Martins et al., 2016) - e do processo de contrarreforma (Behring, 2009), resultando em políticas focalizadas e privatistas). Mesmo assim, os trabalhos realizados nesses setores não se distanciam “dos demais NA [núcleos de acessibilidade] em outras regiões do Brasil” (Julião, 2022, p. 70).

Além disso, essa pluralidade de ações reflete-se nos índices de satisfação dos usuários (quadro 6). Ainda que alguns relatórios também tenham evidenciado críticas, a maioria dos participantes avaliaram positivamente os serviços ofertados pelas instituições, especialmente no que se refere à acessibilidade física e digital. Entretanto, ao cruzar esses dados com os

¹⁸⁵ “De acordo com Oliveira (2019), instituições que demonstram um compromisso contínuo com a formação de seus profissionais e a atualização de suas plataformas de EaD tendem a ser mais bem-sucedidas na promoção de uma educação inclusiva” (Filho; Gonçalves, s.d., p. 13).

¹⁸⁶ Nessa perspectiva, o “ensino da Língua Brasileira de Sinais tem contribuído não só para a comunicação” nestas instituições, “mas também para disseminação do conhecimento” (Julião, 2022, p. 105).

apontamentos teóricos, observa-se uma discrepância entre os avanços estruturais e a qualidade do atendimento. Essa contradição manifesta-se nas instituições A e G, uma vez que ambas apresentam avaliações negativas. Enquanto a primeira considera a tutoria como inadequada e insuficiente, a segunda classifica o atendimento em geral como insatisfatório.

Esse cenário reforça que a eficácia das micropolíticas não pode ser compreendida apenas a partir de investimentos tecnológicos ou melhorias nas instalações físicas, já que a verdadeira inclusão está atrelada à qualidade educacional (CFESS, 2019). Mas que, em virtude da reestruturação do ensino superior, vem combinando a ampliação do acesso com a dissociação entre o tripé ensino-pesquisa-extensão, a flexibilização curricular, a parceria público-privada, sistemas comuns de avaliação que promovem controle institucional, reduções orçamentárias e a intensificação/precarização do trabalho docente.

Nessa perspectiva, Filardi (2014) e Lima (2013, p. 265) afirmam que “o número de vagas docentes “não” corresponde às necessidades das universidades federais para responder à expansão de vagas discentes”, pois muitas vezes precisam cumprir uma carga de trabalho superior as próprias condições biológicas. A jornada destes profissionais inclui atividades de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e técnico-administrativas, como preparação das aulas, correções de provas, orientações de trabalhos científicos, supervisão de estágio, coordenação dos cursos, entre outros. Assim, “em nome de uma universidade “mais moderna e adaptada aos “novos tempos”, temos professores e alunos trabalhando mais em menos tempo e com os mesmos (ou mais restritos) meios e instrumentos de trabalho” (Boschetti, s.d., p. 25)

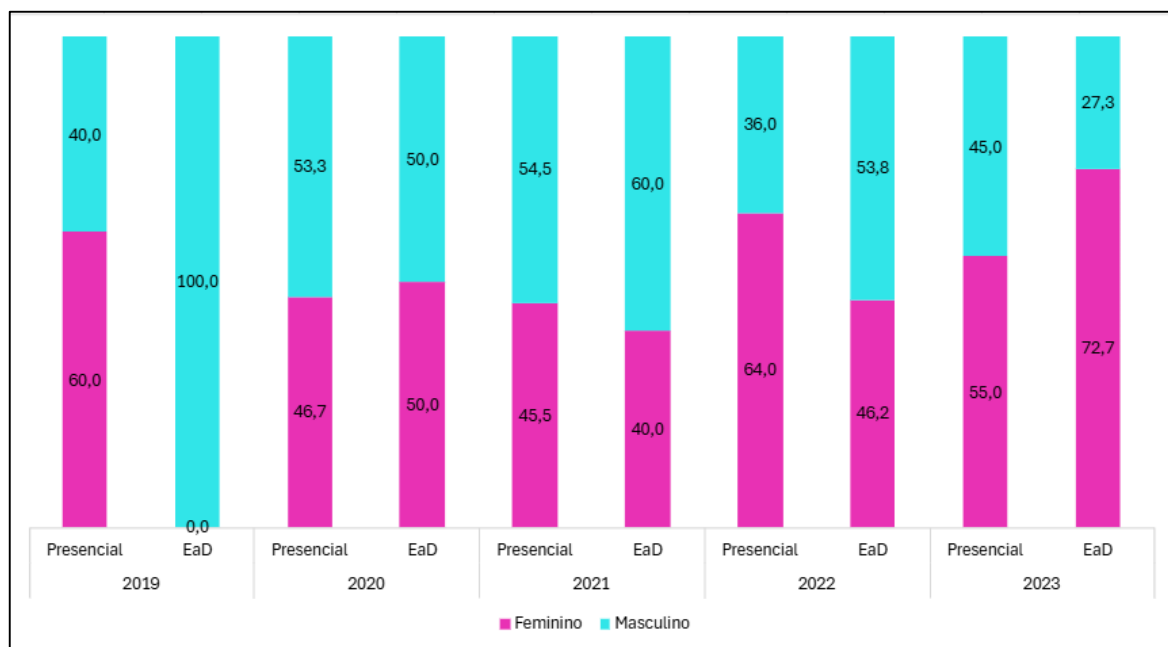
Diante disso, percebe-se que, embora o município de Viçosa e as instituições de ensino superior nele atuantes tenham apresentado avanços no campo da educação inclusiva, ainda persistem limitações estruturais, pedagógicas e políticas que dificultam a sua efetivação plena. As contradições identificadas entre os discursos institucionais, os investimentos realizados e as experiências relatadas pelos usuários evidenciam que a inclusão não pode ser reduzida ao cumprimento formal das legislações. Pelo contrário, ela demanda formação continuada dos profissionais, fortalecimento das políticas sociais, universalização do acesso para além da educação básica e práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade humana.

4.3 Indicadores de inclusão no município de Viçosa: uma leitura das sinopses do Censup (2019-2023)

Desde que as políticas de inclusão e acessibilidade foram implementadas, observou-se um aumento no número de alunos com deficiência. Entre 2019 e 2023, a quantidade de

ingressantes com deficiência em Viçosa-MG passou 29 para 51 (equivalente à 75,8%). Nesse sentido, os gráficos 8, 9 e 10 informam, respectivamente, as taxas de ingressantes, matriculados e concluintes com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância do município de Viçosa-MG, por sexo, no período de 2019 a 2023.

Gráfico 8 - Taxa de ingressantes com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância de Viçosa-MG, por sexo, INEP (2019-2023)



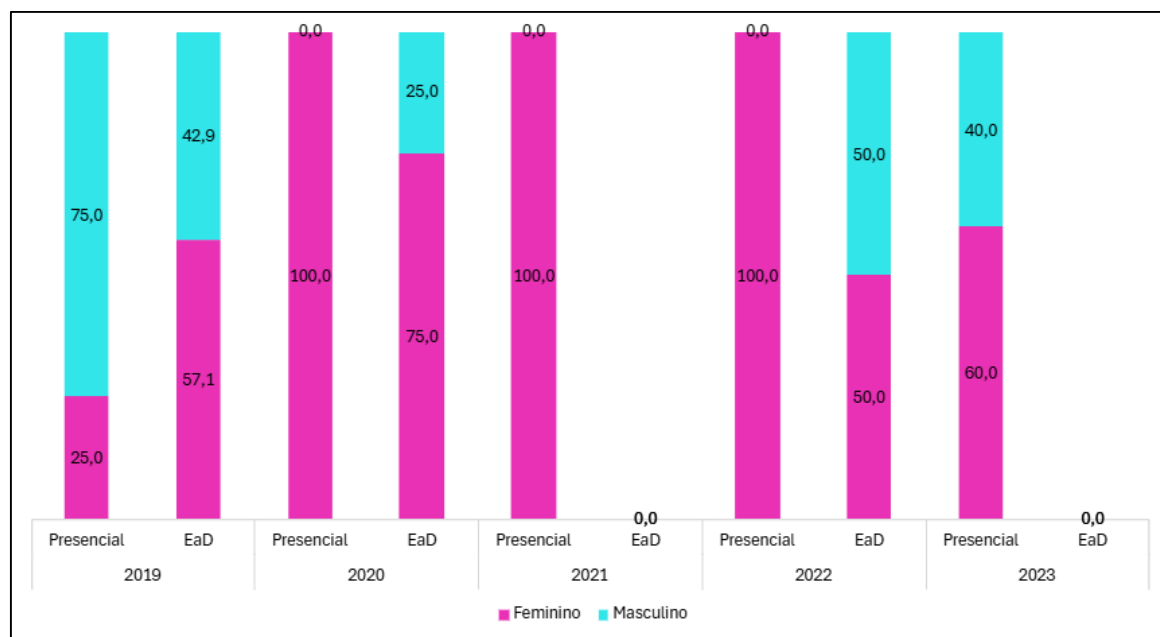
Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Gráfico 9 - Taxa de matriculados com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância de Viçosa-MG, por sexo, INEP (2019-2023)



Fonte: elaboração própria com base nos dados de INEP.

Gráfico 10 - Taxa de concluintes com deficiência nos cursos de graduação presenciais e à distância de Viçosa-MG, por sexo, INEP (2019-2023)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Em 2019, Viçosa registrou a entrada de 29 estudantes com deficiência, dos quais 25 ingressaram em cursos de graduação presenciais e 4 em cursos de graduação à distância. Entre os ingressantes¹⁸⁷ dos cursos presenciais, 60% eram do sexo feminino e 40% eram do sexo masculino. Já nos cursos à distância, todos os ingressantes eram do sexo masculino (100%) (gráfico 8). No mesmo ano, Viçosa possuía 60 matriculados com deficiência, dos quais 46 estavam matriculados em cursos presenciais e 14 em cursos à distância. Em ambas as modalidades, a maioria dos matriculados eram do sexo feminino (56,5% e 57,1%, respectivamente) (gráfico 9). Em relação ao número de concluintes naquele ano, Viçosa apresentou um total de 11 alunos com deficiência, sendo 4 da modalidade presencial e 7 da modalidade à distância. Nos cursos presenciais, observou-se que 25% dos graduandos com deficiência eram compostos por mulheres e 75% eram compostos por homens. Nos cursos à distância, por outro lado, houve uma inversão dessa distribuição, visto que mais da metade dos concluintes eram do sexo feminino (57,1%) (gráfico 10).

No ano de 2020, houve 57 ingressantes com deficiência em Viçosa, dos quais 45 estavam em cursos de graduação presenciais e 12 em cursos de graduação à distância. Diferentemente do ano anterior, os cursos presenciais passaram a apresentar predominância

¹⁸⁷ Os ingressantes são alunos que entraram nas instituições de ensino superior no ano de referência, seja através do Sisu ou outra forma de ingresso. Já os matriculados são aqueles com vínculo ativo (calouros, veteranos e formandos).

masculina (53,3%), enquanto os cursos à distância passaram a apresentar uma distribuição uniforme entre os sexos (50% cada) (gráfico 8). No que se refere às matrículas, foram contabilizados 123 alunos com deficiência, sendo 95 matriculados em cursos presenciais e 28 em cursos à distância. Assim como no ano anterior, o sexo feminino predominou em ambas as modalidades de curso (55,8% e 57,1%, respectivamente) (gráfico 9). Além disso, o município tinha apenas 6 concluintes com deficiência, sendo a maioria (4) da modalidade à distância. Ao contrário do ano anterior, observou-se que todos os concluintes dos cursos presenciais eram do sexo feminino (100%), enquanto a proporção de alunos do sexo feminino dos cursos à distância obteve um aumento de 17,9 pontos percentuais¹⁸⁸ (gráfico 10).

Em 2021, Viçosa registrou um total de 49 ingressantes com deficiência, dos quais 44 optaram por cursos de graduação presenciais e 5 por cursos de graduação à distância. Assim como no ano de 2020, os cursos presenciais mantiveram a predominância masculina (54,5%). Nos cursos à distância, entretanto, verificou-se uma mudança na distribuição, com os homens representando a maioria dos ingressantes (60%) (gráfico 8). Em relação às matrículas, Viçosa tinha 129 estudantes com deficiência, sendo grande parte (119) concentrada em cursos presenciais. Tal como no ano anterior, o sexo feminino permaneceu predominante nos cursos presenciais, mesmo que a proporção desse sexo tenha reduzido 2 pontos percentuais¹⁸⁹. Nos cursos à distância, por sua vez, observou-se uma inversão dessa distribuição, já que mais da metade dos concluintes eram do sexo masculino (60%) (gráfico 9). Outrossim, Viçosa possuía somente 1 concluinte com deficiência, sendo este da modalidade presencial e do sexo feminino (gráfico 10).

No ano de 2022, o município apresentou a entrada de 38 alunos com deficiência, sendo a maioria (25) da modalidade presencial. Diferentemente do ano de 2021, os cursos presenciais passaram a apresentar predominância feminina (64%). Já os cursos à distância mantiveram a predominância masculina (53,8%), mesmo que a proporção desse sexo tenha diminuído 6,2 pontos percentuais (gráfico 8). No mesmo ano, Viçosa possuía 152 matriculados com deficiência, sendo tais matrículas concentradas em cursos presenciais (133). Assim como no ano de 2021, o sexo feminino continuou predominante nos cursos presenciais, registrando um aumento de 4,8 pontos percentuais¹⁹⁰. Nos cursos à distância, entretanto, observou-se uma inversão dessa distribuição, já que mais da metade dos concluintes eram do sexo feminino (52,6%) (gráfico 9). Em relação ao número de concluintes naquele ano, Viçosa apresentou um

¹⁸⁸ Resultado da diferença entre 57,1% e 75%.

¹⁸⁹ Resultado da diferença entre 55,8% e 53,8%.

¹⁹⁰ Resultado da diferença entre 53,8% e 58,6%.

total de 7 alunos com deficiência, sendo grande parte (5) da modalidade presencial. Nos cursos presenciais, todos os concluintes eram do sexo feminino. Já nos cursos à distância, essa distribuição ocorreu de forma igualitária (50% em cada sexo) (gráfico 10).

Em 2023, houve 51 ingressantes com deficiência em Viçosa, sendo boa parte (40) da modalidade presencial. Tal como no ano de 2022, o sexo feminino predominou em ambas as modalidades de curso (55% e 72,7%, respectivamente) (gráfico 8). No que diz respeito às matrículas, Viçosa registrou um total de 159 estudantes com deficiência, dos quais 141 estavam matriculados em cursos de graduação presenciais e 18 em cursos de graduação à distância. Assim como no ano de 2022, o sexo feminino predominou em ambas as modalidades de curso (57,4% e 61,1%, respectivamente) (gráfico 9). Quanto aos concluintes, o município apresentou um total de 5 alunos com deficiência, sendo todos da modalidade presencial. Dentro deste grupo, o sexo feminino deteve a maior representatividade (60%) (gráfico 10).

A inserção de mulheres no ensino superior brasileiro teve início no período imperial, por meio do Decreto 7.247/1879. Contudo, a sua integração se deu de forma mais expressiva somente a partir da década de 1970, com a expansão do ensino universitário, das lutas por igualdade de gênero e a entrada de mulheres no mercado de trabalho (Behring; Boschetti, 2011; Bezerra, s.d.; Fraser, 2023). Já a permanência pode estar associada à “maior resiliência e determinação das mulheres em contextos educacionais adversos”, assim como à “maior valorização da educação”, especialmente “por mulheres com deficiência”, que a compreendem como um meio de alcançar maior “independência e inclusão social” (Côrrea; Araújo, 2021; Silva *et al.*, 2020 apud Oliveira; Loreto; Alves, 2025, p. 11).

Ainda que a participação das mulheres neste nível de ensino tenha se expandido, o acesso permanece concentrado em áreas consideradas “femininas” (como educação, saúde e ciências sociais)¹⁹¹. Segundo pesquisadores, essa concentração está associada aos seguintes fatores: “perda de prestígio da profissão docente”; “restrição das alternativas existentes para a mulher no mercado de trabalho”; “naturalização dos papéis femininos e masculinos”; narrativas de inferiorização intelectual da mulher; entre outros (Barroso; Mello, 1975, p. 54; Bezerra, s.d.; Guedes, 2008, p. 120; Mészáros, 2008). Infelizmente, as sinopses não disponibilizaram informações de estudantes com deficiência por sexo e área de concentração. Mas conforme a pesquisa de Oliveira, Loreto e Alves (2025, p. 17), “os cursos da área de Ciências Biológicas e

¹⁹¹ De acordo com o INEP (2024), a maior concentração de concluintes do sexo feminino ocorre nas áreas de Educação (76,7%), Saúde e bem-estar (74,4%) e Ciências sociais, comunicação e informação (71,3%). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em: 14 abr. 2026.

da Saúde se apresentaram com o maior percentual de permanência entre os estudantes com deficiência (48%)”. Ainda em relação ao perfil, os dados revelaram disparidades importantes quanto ao tipo de deficiência.

Tabela 5 - Taxa de ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Total (em n°)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros¹⁹²
2019	25	4,0	24,0	0,0	8,0	48,0	4,0	0,0	0,0	12,0	*	0,0
2020	45	0,0	37,8	0,0	8,9	46,7	0,0	4,4	0,0	2,2	*	*
2021	44	2,3	18,2	0,0	4,5	56,8	0,0	6,8	0,0	* ¹⁹³	11,4	*
2022	25	0,0	24,0	0,0	16,0	40,0	0,0	4,0	0,0	*	16,0	*
2023	40	0,0	22,5	0,0	15,0	37,5	0,0	5,0	0,0	20,0	*	*

Fonte: elaboração própria com base nos dados de INEP.

Tabela 6 - Taxa de ingressantes nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Total (em n°)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2019	4	0,0	0,0	75,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	0,0
2020	12	0,0	41,7	0,0	8,3	16,7	0,0	8,3	8,3	16,7	*	*
2021	5	0,0	40,0	20,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	20,0	*
2022	13	0,0	38,5	0,0	7,7	15,4	0,0	7,7	0,0	*	30,8	*
2023	11	0,0	27,3	0,0	0,0	18,2	0,0	9,1	0,0	45,5	*	*

Fonte: elaboração própria com base nos dados de INEP.

¹⁹² Múltipla, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

¹⁹³ A categoria não consta no ano de referência.

Conforme as tabelas 5 e 6, a maioria dos ingressantes da modalidade presencial de 2019 possuíam deficiência física (48%), enquanto na modalidade à distância grande parte dos ingressantes era composta por pessoas surdas (75%). Em 2020, o cenário presencial manteve a deficiência física como a categoria de maior representatividade, mesmo com a queda de 1,3 pontos percentuais¹⁹⁴. Nos cursos à distância, por sua vez, a predominância deslocou-se para a baixa visão (41,7%). No ano de 2021, os cursos de graduação presenciais apresentaram o índice mais elevado de deficiência física (56,8%), registrando um aumento de 10,1 pontos percentuais. Já nos cursos de graduação à distância, a baixa visão permaneceu como a categoria de maior representatividade (40%), mesmo com a redução de 1,7 pontos percentuais. Em 2022, a taxa de ingressantes com deficiência física continuou predominando nos cursos de graduação presenciais, mesmo com o recuo de 16,8 pontos percentuais. Nos cursos à distância, a baixa visão manteve sua hegemonia pelo terceiro ano consecutivo (38,5%), mesmo com a expansão das demais categorias. No ano de 2023, a proporção de ingressantes com deficiência física manteve-se predominante nos cursos de graduação presenciais, mesmo com a queda de 2,5 pontos percentuais. Nos cursos de graduação à distância, por outro lado, verificou-se uma mudança na distribuição, na qual o transtorno de espectro autista (TEA) passou a ser a categoria mais representativa entre os ingressantes (45,5%).

¹⁹⁴ Resultado da diferença entre 48% e 46,7%.

Tabela 7 - Taxa de matrículas nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Total (em nº)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2019	46	4,3	32,6	4,3	6,5	41,3	2,2	0,0	0,0	8,7	*	0,0
2020	95	1,1	23,2	2,1	7,4	60,0	1,1	2,1	0,0	3,2	*	*
2021	119	0,8	20,2	0,8	5,9	60,5	0,8	4,2	0,0	*	6,7	*
2022	133	0,8	22,6	0,8	6,8	55,6	0,8	4,5	0,0	*	8,3	*
2023	141	0,7	22,7	0,7	7,1	50,4	0,7	5,0	0,0	12,8	*	*

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Tabela 8 - Taxa de matrículas nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Total (em nº)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2019	14	0,0	35,7	21,4	21,4	14,3	0,0	7,1	0,0	0,0	*	0,0
2020	28	0,0	50,0	10,7	3,6	14,3	0,0	14,3	3,6	3,6	*	*
2021	10	0,0	30,0	20,0	10,0	10,0	0,0	10,0	0,0	*	20,0	*
2022	19	0,0	42,1	10,5	10,5	5,3	0,0	10,5	0,0	*	21,1	*
2023	18	5,6	33,3	0,0	0,0	11,1	0,0	5,6	0,0	44,4	*	*

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Em relação às matrículas (tabelas 7 e 8), observou-se que a maioria dos matriculados da modalidade presencial de 2019 possuíam deficiência física (41,3%), enquanto na modalidade à distância grande parte dos matriculados era composta por pessoas com baixa visão (35,7%). Em 2020, o cenário presencial manteve a deficiência física como a categoria de maior representatividade (60%), registrando um aumento de 18,7 pontos percentuais. Já nos cursos à distância, a baixa visão permaneceu como a categoria de maior representatividade (50%), registrando um aumento de 14,3 pontos percentuais. No ano de 2021, os cursos de graduação presenciais apresentaram o índice mais elevado de deficiência física (60,5%), registrando um aumento de 0,5 pontos percentuais. Já nos cursos de graduação à distância, a baixa visão permaneceu como a categoria de maior representatividade (30%), mesmo com a queda de 20 pontos percentuais. Em 2022, a taxa de matriculados com deficiência física continuou predominando nos cursos de graduação presenciais (55,6%), mesmo com a queda de 4,9 pontos percentuais. Nos cursos à distância, a baixa visão manteve sua hegemonia pelo quarto ano consecutivo (42,1%), registrando um aumento de 12,1 pontos percentuais. No ano de 2023, a proporção de matriculados com deficiência física manteve-se predominante nos cursos de graduação presenciais (50,4%), mesmo com a queda de 5,2 pontos percentuais. Nos cursos de graduação à distância, entretanto, verificou-se uma mudança na distribuição, na qual o TEA passou a ser a categoria mais representativa entre os matriculados (44,4%).

Tabela 9 - Taxa de concluintes nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Total (em nº)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2019	4	0,0	75,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	0,0
2020	2	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	*
2021	1	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	*	0,0	*
2022	5	0,0	20,0	0,0	0,0	80,0	0,0	0,0	0,0	*	0,0	*
2023	5	0,0	0,0	20,0	0,0	80,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	*

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Tabela 10 - Taxa de concluintes nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Total (em nº)	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2019	7	0,0	28,6	0,0	28,6	28,6	0,0	14,3	0,0	0,0	*	0,0
2020	4	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	*
2021	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	0,0	*
2022	2	0,0	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	*	0,0	*
2023	0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	*	*

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

No que diz respeito às taxas de conclusão (tabelas 09 e 10), a análise apontou que a maioria dos concluintes da modalidade presencial de 2019 possuíam baixa visão (75%), enquanto na modalidade à distância observou-se uma distribuição homogênea entre os concluintes com baixa visão, deficiência auditiva e deficiência física (28,6% cada). Em 2020, observou-se uma distribuição homogênea entre os concluintes surdos e com deficiência física dos cursos presenciais (50% cada). Já nos cursos à distância, todos os concluintes possuíam baixa visão. No ano de 2021, todos os concluintes dos cursos presenciais possuíam deficiência física, enquanto os cursos à distância não apresentaram nenhum concluinte com deficiência. Em 2022, a maioria dos concluintes dos cursos presenciais possuíam deficiência física (80%), apresentando uma queda de 20 pontos percentuais. Já nos cursos à distância, observou-se uma distribuição homogênea entre os concluintes com baixa visão e deficiência física (50%). No ano de 2023, o cenário presencial manteve a deficiência física como a categoria de maior representatividade, sem demonstrar alterações em sua proporção. Nos cursos à distância, por outro lado, não houve o registro de nenhum concluinte com deficiência.

Embora também enfrentem barreiras, os estudantes com baixa visão e deficiência física tendem a ter maiores taxas de conclusão no ensino superior em comparação aos alunos com outras deficiências devido à maior disponibilidade de recursos adaptativos (Santos; Pessoa, 2019; Silva *et al.*, 2020; Oliveira; Loreto; Alves, 2025). Para alguns estudiosos, as deficiências ocasionadas pelas guerras mundiais (sobretudo a física), o aumento global da população com deficiência visual, a expansão da expectativa de vida (que muitas vezes vem acompanhada por alterações físicas e visuais¹⁹⁵) e a pandemia (que alterou a forma de realização das atividades) acabaram impulsionando o desenvolvimento e a comercialização de tecnologias assistivas (Anversa, Ferreira, s.d.; Diniz, 2007; Gugel, s.d.; Mordor Intelligence, 2023; Tim, 2017).

Diante disso, “a utilização tanto de aplicativos que auxiliam nas dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência visual quanto os recursos de acessibilidade previstos nos projetos dos dispositivos móveis têm possibilitado uma vida mais produtiva e participativa das pessoas com baixa visão” (Borges; Mendes, 2021, 824). No caso de pessoas com deficiência física, tal possibilidade tem se dado por meio de andadores, bengalas, cadeiras de rodas, rampas, elevadores, banheiros adaptados, entre outros (Dujali, 2024; Silva *et al.*, 2020; Oliveira; Loreto; Alves, 2025). No entanto, ao focalizar na acessibilidade física/tecnológica, as instituições de

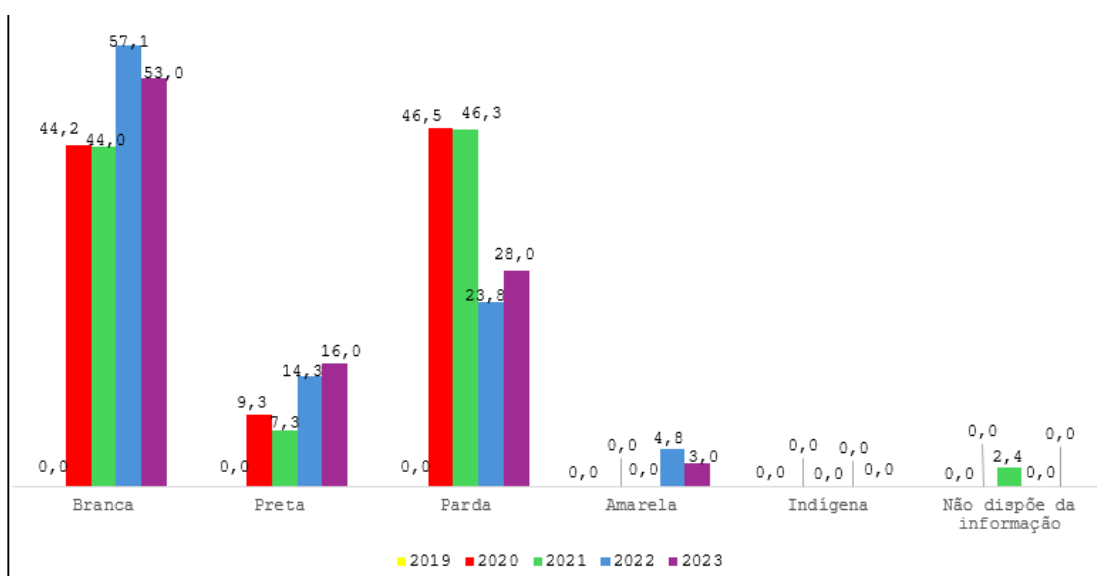
¹⁹⁵ Dentre os distúrbios diagnosticados na população idosa estão: catarata, glaucoma, retinopatia diabética, artrite, parkinson, artrite, entre outros (Diniz, 2007; Dujali, 2024).

ensino superior (sejam presenciais ou à distância) acabam reforçando o modelo médico (uma vez que a adaptação estaria centrada no estudante), negligenciando a formação de alunos com outras deficiências (cujas demandas requerem mudanças atitudinais e pedagógicas) e, conseqüentemente, proporcionando a subdivisão do grupo (visto que passariam a competir por recursos) (Glat, 2011; Diniz, 2007). Isso porque, no Brasil, o sistema de ensino

[...] continua sendo uma instituição onde a cultura predominante [...], ainda privilegia a seriação [...], a avaliação “conteudista”, com base no conhecimento de conteúdos e a ordenação e pré-estabelecimento desses conteúdos em tempos em que os mesmos devem ser absorvidos pelos alunos para uma eventual certificação. É uma escola onde as condições físicas e organizacionais das turmas, e a jornada de trabalho do professor, entre outros fatores, não permitem o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada de qualidade (Glat, 2011, p. 3).

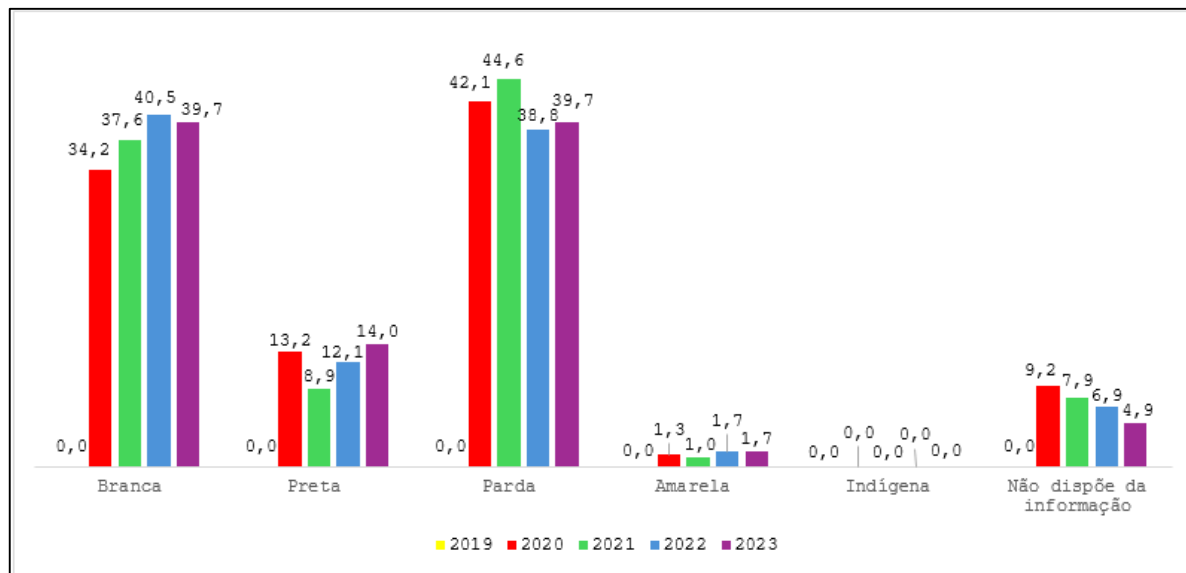
Nesse sentido, a democratização do acesso, por si só, é insuficiente para solucionar as questões relacionadas à exclusão. Por isso, é necessário considerar a participação e as diferenças individuais dos alunos. Do contrário, o estudante permanecerá à margem do processo educativo. Outrossim, vale destacar que mesmo diante de uma reconfiguração metodológica, diversos estudantes seguirão necessitando de suporte pedagógico especializado (Glat, 2011). As desigualdades abordadas até aqui se aprofundam com o racismo estrutural.

Gráfico 11 - Taxa de ingressantes nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)



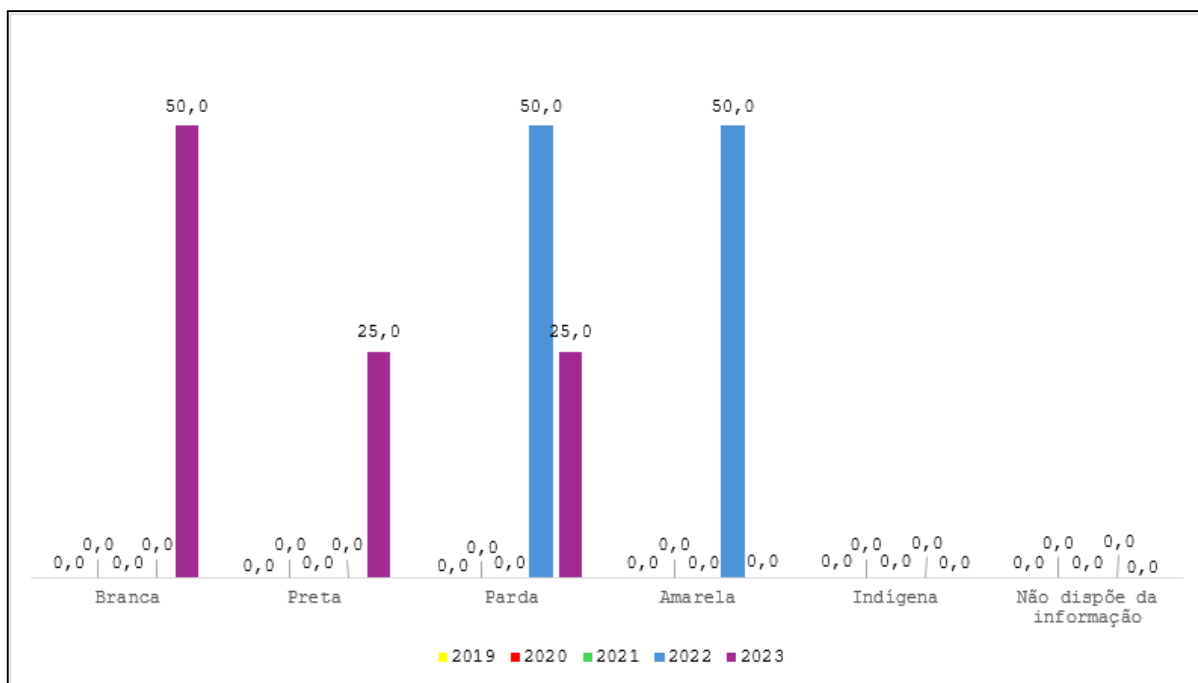
Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Gráfico 12 - Taxa de matrículas nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Gráfico 13 - Taxa de concluintes nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

De acordo com o gráfico 11, observa-se que, em 2019, Viçosa não apresentou registros de ingressantes em cursos presenciais vinculados à reserva para “pessoas com deficiência”¹⁹⁶.

¹⁹⁶ Ao investigar os dados por organização acadêmica e dependência administrativa na reserva de vaga “Pessoa com deficiência”, notou-se uma concentração de alunos em universidades presenciais de natureza federal. Diante disso, as informações sobre a composição étnico-racial dessa reserva contemplam apenas os cursos presenciais.

Em 2020 esse cenário mudou, já que 43 estudantes haviam ingressado por meio da reserva para “PcD”. Dentre esses ingressantes, 46,5% eram pardos, 44,9% eram brancos e 9,3% eram pretos. No ano de 2021, o número de ingressantes desta reserva havia caído para 41. Apesar do recuo de 0,2 pontos percentuais, a cor parda manteve-se como a categoria de maior representatividade (46,3%). Em 2022, o número de ingressantes da reserva “PcD” foi reduzido para 21. Todavia, a predominância categórica deslocou-se para a cor branca (57,1%). No ano de 2023, o número de ingressantes da reserva “PcD” havia subido para 32. Assim como no ano de 2022, a cor branca manteve-se como a categoria de maior representatividade (53%), mesmo com a queda de 4,1 pontos percentuais.

Em relação às matrículas (gráfico 12), verificou-se que, em 2019, Viçosa não apresentou registros de alunos matriculados nesse tipo de reserva. Em 2020 esse cenário mudou, já que 76 estudantes estavam matriculados na reserva para “PcD”. Destes, 42,1% eram pardos, 34,2% eram brancos, 13,2% eram pretos, 9,2% não dispunham da informação e 1,3% eram amarelos. No ano de 2021, o número de matriculados nesta reserva havia subido para 101. Além disso, a cor parda manteve-se como a categoria de maior representatividade (44,6%), registrando um aumento de 2,5 pontos percentuais. Em 2022, o número de matriculados na reserva “PcD” havia expandido para 116. Contudo, a predominância categórica deslocou-se para a cor branca (40,5%). No ano de 2023, o número de matriculados na reserva “PcD” havia crescido para 121. Entretanto, observou-se uma distribuição homogênea entre os matriculados das cores branca e parda (39,7% cada).

No que diz respeito às taxas de conclusão (gráfico 13), observou-se que, no período de 2019 a 2021, Viçosa não apresentou registros de graduandos nesse tipo de reserva. Em 2022 esse cenário mudou, já que 2 estudantes haviam se formado na reserva “PcD”. Destes, 50% eram pardos e 50% eram amarelos. No ano de 2023, o número de concluintes na reserva “PcD” havia passado para 4. Outrossim, a cor branca passou a ser a categoria mais representativa entre concluintes, mesmo não demonstrando alterações em sua proporção.

Os dados apresentados evidenciam que, apesar das cotas, a desigualdade racial no ensino superior viçosense é reflexo da formação brasileira. Segundo Fernandes (2008), a abolição no Brasil não foi acompanhada por condições que garantissem a inserção da população negra na sociedade. E que essa abolição só foi possível diante das transformações nas relações de trabalho, uma vez que o desgaste prematuro de escravizados (povos originários, africanos e mestiços, cujas identidades foram deslegitimadas pelo projeto “civilizatório”) representava uma perda de capital para os proprietários, enquanto o regime assalariado possibilitava a substituição

da força de trabalho sem que isso implicasse na perda de capital investido no trabalhador (Alves, 2014; Marini, 2005). Além do mais, o país permaneceu condicionado aos interesses dos grupos dominantes após sua independência política, o que contribuiu para a exclusão de uma parcela significativa da população (Fernandes, 1975). “A consequência disso foi números exorbitantes de negros em situações miseráveis perpetuando por séculos. Logo, a educação ficaria sempre em último plano para essas pessoas” (Gonçalves; Pinheiro, 2024, p. 7).

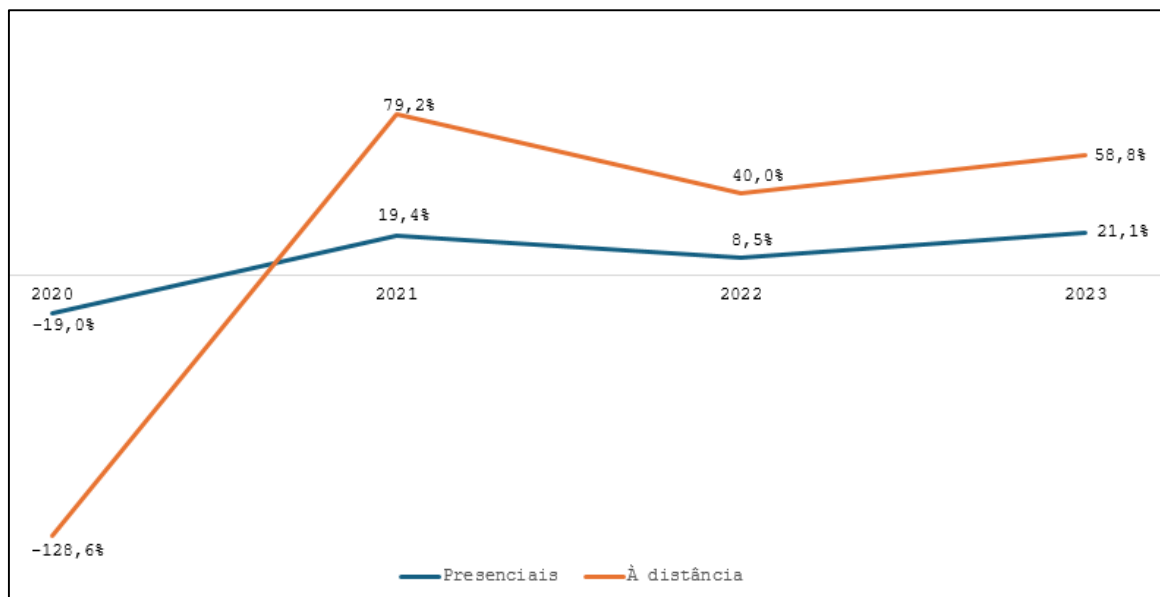
Essa desigualdade se expressa com maior intensidade na realidade das mulheres negras, que desde o princípio foram relegadas ao trabalho doméstico¹⁹⁷. Com isso, “a escola nunca foi algo essencial para a formação dessas mulheres” (Gonçalves; Pinheiro, 2024, p. 12). “O impacto desse processo histórico torna-se particularmente visível no ensino superior, onde as desigualdades se traduzem em barreiras socioeconômicas e institucionais que, historicamente, mantiveram as universidades como espaços majoritariamente brancos e elitizados” (Baêta; Pereira; Rufino, 2024; Martins, 2002; Mészáros, 2008; Miranda; Santos; Almeida, 2025, p. 2). Embora a população do país seja composta majoritariamente por pretos e pardos. Quando estes começam a ocupar espaços de prestígio social, a branquitude enxerga isso como uma ameaça. E mesmo ocupando esses espaços, continuam enfrentando múltiplas formas de desigualdade (Meletti; Cabral; Serafim, 2024).

Isso se torna ainda mais complexo quando considerado a partir de fatores como pobreza, raça, gênero e deficiência. Afinal, mulheres negras com deficiência estão sujeitas à diferentes formas de discriminação (machismo, racismo, capacitismo), das quais contribuem para o agravamento de suas condições. Essa questão se aprofunda quando essas mulheres pertencem às camadas empobrecidas, uma vez que a ausência de renda as expõe à violência, desnutrição e serviços básicos precários – como assistência médica e saneamento, por exemplo (Meletti; Cabral; Serafim, 2024). Nesse sentido, Marx (2013) explica que, no capitalismo, a pobreza está relacionada tanto a concentração de riqueza, quanto as mudanças de composição deste modelo produtivo, visto que tais mudanças tendem a diminuir a quantidade de trabalhadores ocupados. O autor ainda diz que a exclusão de grandes massas do mercado de trabalho é necessária, pois isso permitirá o rebaixamento salarial e a concorrência entre os trabalhadores, tornando-os mais suscetíveis a aceitar as condições impostas pelo mercado por questões de sobrevivência. Para além desses elementos, foram investigadas as taxas anuais de evasão dos estudantes viçosenses

¹⁹⁷ No contexto brasileiro, o homem preto da classe desfavorecida é alvo de violência policial, enquanto a mulher preta empobrecida realiza atividades domésticas para a classe favorecida (Meletti; Cabral; Serafim, 2024).

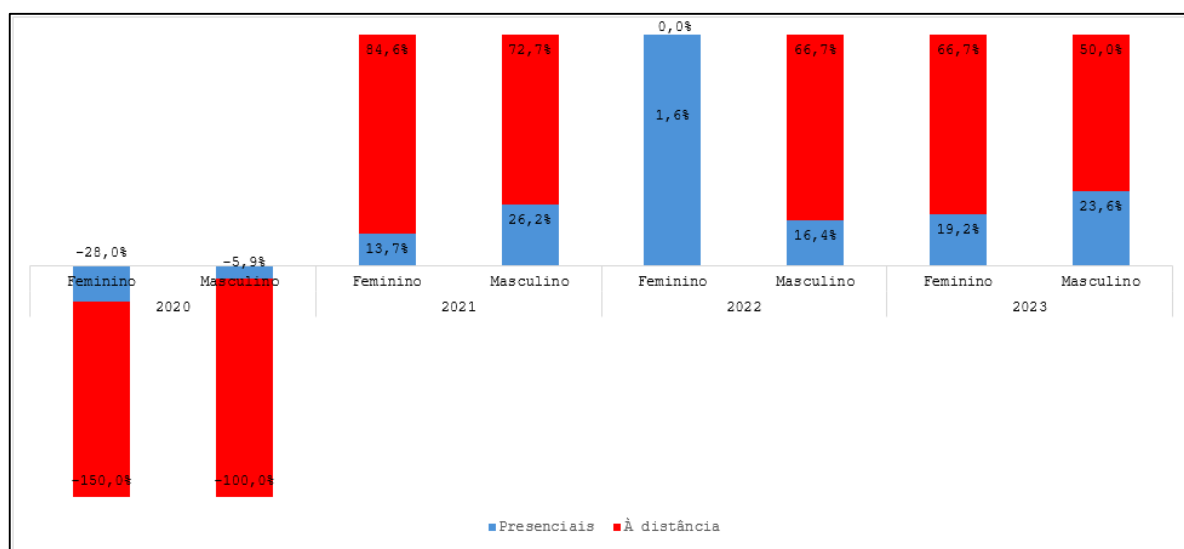
com deficiência, por modalidade de curso, sexo, cor e tipo de deficiência (gráficos 14, 15, 16 e tabelas 11, 12).

Gráfico 14 - Taxas anuais de evasão dos estudantes com deficiência, por modalidade de curso, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)



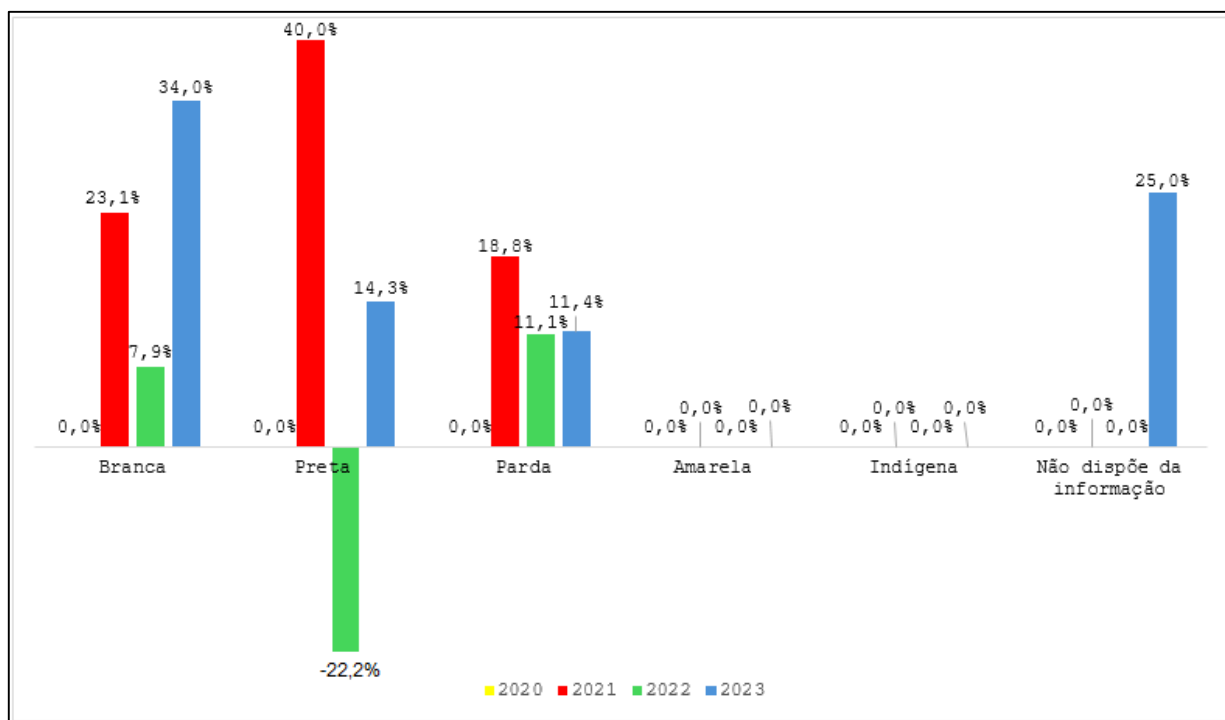
Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Gráfico 15 - Taxas anuais de evasão dos estudantes com deficiência, por modalidade de curso e sexo, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Gráfico 16 - Taxas anuais de evasão nos cursos de graduação presenciais, por cor na reserva de vaga “PcD”, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Tabela 11 - Taxas anuais de evasão nos cursos de graduação presenciais, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2020	50,0%	58,3%	0,0%	0,0%	-100,0%	0,0%	⁻¹⁹⁸	-	50,0%	-	-
2021	100,0%	27,3%	0,0%	28,6%	16,1%	0,0%	0,0%	-	100,0%	-	-
2022	0,0%	0,0%	0,0%	28,6%	9,9%	0,0%	0,0%	-	-	100,0%	-
2023	0,0%	20,7%	0,0%	55,6%	20,0%	0,0%	16,7%	-	-	9,1%	-

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

Tabela 12 - Taxas anuais de evasão nos cursos de graduação à distância, por tipo de deficiência, segundo o município de Viçosa, MG - INEP (2019-2023)

	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Auditiva	Física	Surdocegueira	Intelectual	Superdotação	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	Outros
2020	-	-200,0%	0,0%	100,0%	-	-	-	-	-	-	-
2021	-	90,0%	66,7%	-	75,0%	-	100,0%	100,0%	100,0%	-	-
2022	-	0,0%	0,0%	-	200,0%	-	100,0%	-	-	100,0%	-
2023	-	57,1%	100,0%	100,0%	-	-	100,0%	-	-	100,0%	-

Fonte: elaboração própria com base nos dados do INEP.

¹⁹⁸ Dividido por 0.

A partir destes dados, observa-se que, em 2020, ambas as modalidades de cursos apresentaram valores negativos, sendo -19% nos cursos presenciais e -128,6% nos cursos à distância. Tal fenômeno foi mais acentuado entre os estudantes do sexo feminino (-28% e -150%, respectivamente), com deficiência física (-100% nos cursos presenciais) e baixa visão (-200% nos cursos à distância). Esses índices indicam que o número de alunos que permaneceram ou ingressaram nos cursos foi maior que o total de alunos do ano anterior. Em outros termos, os dados sugerem que mesmo diante da crise sanitária, o cenário inicial não foi de abandono, mas sim de uma concentração atípica das matrículas. No ensino presencial, essa taxa pode ser justificada pela crença de que a interrupção das atividades acadêmicas seria temporária¹⁹⁹. Já no ensino à distância, essa taxa pode ser explicada: a) pelo baixo número de matriculados em 2019, que naquele contexto, eram apenas 7; b) pela maior possibilidade de rompimento com as barreiras geográficas, uma vez que diversas pessoas residem em locais remotos dos centros urbanos e/ou possuem dificuldades de locomoção por apresentar mobilidade reduzida; c) pela facilidade em articular os estudos com as atividades diárias; d) por proporcionar maior autonomia ao grupo; e) pela expansão dessa modalidade de ensino, da qual passa a ser acompanhada por “recursos de acessibilidade para as pessoas com deficiência” (Lima et al., 2025, p. 3; Medeiros et al., 2019).

Em 2021, percebe-se uma mudança de cenário. A taxa de evasão no ensino presencial subiu para 19,4%, enquanto no ensino à distância a taxa passou para 79,2%²⁰⁰. Nos cursos presenciais, tal comportamento foi mais acentuado entre os estudantes do sexo masculino (26,2%), com cegueira/TEA (100% cada) e da cor preta (40%). Já nos cursos à distância, a maioria dos evadidos era do sexo feminino (84,6%) e possuía deficiência intelectual/TEA/superdotação (100% cada). “Este padrão sugere que o impacto da pandemia na permanência dos estudantes não foi imediato, mas se manifestou após um período prolongado de crise” (Miranda; Santos; Almeida, 2025, p. 11).

No ano de 2022, os cursos presenciais sinalizaram indícios de recuperação com o retorno parcial das atividades, reduzindo sua taxa para 8,5%. Embora mantivessem o formato virtual, os cursos à distância também apresentaram melhorias nas taxas de evasão, atingindo o

¹⁹⁹ Visando conter a propagação do novo coronavírus, a prefeitura de Viçosa-MG determinou, no dia 15 de março de 2020, a suspensão de aulas e eventos públicos no município. A princípio, “escolas, faculdades, universidades, cursos pré-vestibulares, ensino técnico e creches da rede pública e privada” teriam suas atividades interrompidas no período de 7 dias. Contudo, o aumento de casos na cidade levou à prorrogação das medidas de suspensão. Disponível em: < <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2020/03/16/prefeitura-de-vicosa-decreta-estado-de-emergencia-e-suspende-aulas-e-eventos-por-conta-do-coronavirus.ghml> >. Acesso em: 19 abr. 2026.

²⁰⁰ Devemos atentar para o fato de que os percentuais expressivos dos cursos à distância estão vinculados ao volume reduzido de matrículas e que esse comportamento é recorrente em análises com dados agregados.

índice de 40%. Esse fenômeno é atribuído ao amadurecimento das ferramentas digitais, à consolidação do uso dessas tecnologias e à redução das mensalidades (Dino, 2023; Sousa; Reis, 2026; Semesp, 2022). Em relação ao perfil, observa-se que os evadidos dos cursos presenciais eram majoritariamente homens (16,4%), pardos (11,1%) e com Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD, 100%). Enquanto nos cursos à distância, o abandono foi mais acentuado entre os estudantes do sexo masculino (66,7%) e com deficiência física (200%).

Já em 2023, o quadro voltou a apresentar instabilidade. Os cursos presenciais atingiram o índice de 21,1%, a maior taxa registrada nessa modalidade durante todo o período analisado. Os cursos à distância, por outro lado, apresentaram uma taxa de 58,8%. Esse dado sugere que o retorno integral das atividades acadêmicas no município foi acompanhado por restrições nas políticas de permanência estudantil, sinalizando uma provável relação com o NAF. A UFV, por exemplo, implementou reajustes nos valores das bolsas de assistência estudantil, já que esta havia enfrentado “um período de restrições orçamentárias e falta de regularidade na liberação de recursos financeiros, criando um cenário de incerteza quanto aos valores efetivamente disponíveis a cada ano” (UFVb, 2024, p. 191). No entanto, isso acabou repercutindo “nos destinatários dos bens e serviços oferecidos pela Instituição” (UFVa, 2025, p. 24). Pois, considerando que alguns estudantes moram fora da cidade e/ou não possuem condições financeiras, dependeriam da assistência estudantil para se manter na universidade (Silva; Borowsky, 2018). Quanto ao perfil, nota-se que, nos cursos presenciais, a evasão foi mais acentuada entre os estudantes do sexo masculino (23,6%), da cor branca (34%) e com deficiência auditiva (55,6%). Nos cursos à distância, por sua vez, boa parte dos evadidos eram do sexo masculino (66,7%) e com deficiência auditiva/intelectual/surdez/TGD (100% cada).

O desligamento desses estudantes pode estar associado a múltiplos fatores, seja por motivos de força maior (como por exemplo, óbitos causados pelo novo coronavírus, já que diversas PcD's faziam parte dos grupos de risco), falta de afinidade com o curso, discriminação (capacitismo, racismo, machismo), desmotivação (visto que poucos conseguem se inserir no mercado de trabalho ou atuar na área de formação, podendo levar os beneficiários do FIES e PROUNI - caso tenham recebido bolsa parcial - ao endividamento), agravamento da ansiedade e/ou depressão, dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, questões de renda, falta de compreensão imediata do conteúdo (no caso do ensino à distância), pela necessidade de conciliar o estudo com o trabalho (especialmente aqueles que estudam em cursos de período integral), ausência de renovação das matrículas, falta de representatividade, instabilidade na internet, dificuldade de aprendizado, pelo tempo gasto no deslocamento até o local de estudo

(no caso do ensino presencial) ou por terem colado grau no primeiro semestre do ano de referência (Haas; Correia, 2024; Filho et al., 2007; Freire; Paiva; Fortes, 2020; Gonçalves; Pinheiro, 2024; IBGE, 2022; INEP, 2019-2023; Lima et al., 2025; Miranda; Santos; Almeida, 2025; Oliveira; Loreto; Alves, 2025; Orlando; Alves; Melleti, 2021; Nassar; Couto; Júnior, 2021; Santos et al., 2024; Silva; Borowsky, 2018; Souza et al., 2022). Contrapondo assim o discurso disposto no artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão. Portanto, a compreensão desses determinantes é fundamental para que as instituições de ensino superior em Viçosa possam reestruturar suas redes de apoio, garantindo uma educação equitativa e de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as reflexões feitas até aqui, é necessário destacar que esta pesquisa se dispõe de um posicionamento crítico acerca da forma em que educação superior vem sendo colocada para as pessoas com deficiência e, portanto, contrária ao projeto político e econômico hegemônico. Como vimos, a concentração e centralização de propriedades gera desigualdades socioeconômicas. No Brasil, essas desigualdades se aprofundam devido a sua condição de dependência (seja tecnológica ou financeira) e a sua formação.

A história da formação das políticas públicas brasileiras no modo de produção capitalista possui diversos antagonismos, sendo os grupos minoritários os mais penalizados, tanto em época de crise econômica, quanto em momentos de reestruturação político-econômica e produtiva. Em razão disso, há diversos retrocessos de direitos, retomada de práticas conservadoras e precarização no mundo do trabalho. É necessário, portanto, que o Estado execute o papel de garantidor de direitos e do bem-estar social, assim como revisar a política de ações afirmativas a fim de garantir uma maior efetividade dela.

Além disso, é preciso que o NAF e a LOA sejam revistos e alterados o mais rápido possível, a verba destinada ao FIES e PROUNI sejam realocadas para as universidades públicas, haja o aumento no número de professores e técnicos-administrativos nas instituições de ensino superior federais, a oferta de infraestrutura adequada, a elaboração de políticas de valorização do trabalho de diversas categorias profissionais e de incentivo ao pensamento crítico, assim como a ampliação das fontes de financiamento público nos setores públicos, de concursos e das bolsas de assistência estudantil, já que as quatro primeiras medidas impedem o investimento e desenvolvimento de serviços essenciais, como saúde, educação e assistência social. E como os estudos vem mostrando, a tendência é aumentar os investimentos públicos em setores privados da economia na medida em que se precariza áreas sociais, o que compromete a qualidade dos serviços públicos.

Quanto à trajetória de pessoas com deficiência, nos coube uma atenção especial. O movimento de PcD's foi imprescindível para a mudança na percepção acerca da deficiência e, conseqüentemente, na promoção de direitos. Ao mesmo tempo, percebe-se que os motivos pelas quais as dificuldades hoje enfrentadas pelas pessoas com deficiência no acesso aos direitos sociais - como a educação inclusiva, por exemplo - está associado à estrutura capitalista, a qual visa lucrar sobre as múltiplas formas de desigualdade e opressão, condicionando os

trabalhadores à alienação, fetichização e precarização com o discurso de que não há como realizar uma mudança significativa da sociedade, sendo que a história mostrou o contrário.

Nesse contexto, os dados analisados demonstram que, embora o acesso de estudantes com deficiência tenha sido ampliado no ensino superior de Viçosa-MG (principalmente após as instituições terem aderido os programas federais, revelando que o processo de inclusão nesse nível de ensino não decorreu de forma espontânea, mas das reivindicações de múltiplos grupos sociais), a ausência ou baixa taxa de concluintes, especialmente aqueles com deficiências sensoriais, cognitivas, da cor preta e do sexo masculino, evidencia as falhas nos mecanismos de permanência estudantil, já que a maioria das instituições não investem em modelos pedagógicos universais e/ou sofrem com os desmontes das políticas públicas. Na modalidade à distância, esse cenário é agravado pela ausência de alunos registrados na categoria reserva de vagas, informações sobre os núcleos de acessibilidade e a formação dos profissionais que atuam nesses núcleos, visto que se configurariam como uma barreira de acesso ao ensino e reforçariam a lógica meritocrática.

Portanto, as desigualdades observadas refletem não apenas fragilidades institucionais, mas também heranças estruturais da formação municipal, que fora marcada por um processo excludente, cuja força de trabalho foi apropriada violentamente pelos colonizadores e que, posteriormente, passaram a enfrentar condições inadequadas de moradia e infraestrutura, com políticas ainda insuficientes para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e acessível a todos os sujeitos, pois, em virtude das transformações socioeconômicas, Viçosa tem vivenciado um movimento de mercantilização do ensino, onde a quantidade sobrepõe a qualidade.

Ademais, a superação do modelo capitalista de produção depende da ação coletiva dos sujeitos. Essa ação deve ser conscientizada, de modo que as possibilidades de reprodução da vida não sejam condicionadas à venda da força de trabalho, aos interesses da classe dominante e à mercantilização dos direitos sociais. Em outros termos, precisamos lutar pelo fim da sociedade de classes, da distribuição desigual da riqueza socialmente produzida e do preconceito aos grupos historicamente marginalizados a partir da articulação entre as categorias profissionais e os movimentos sociais. Também é preciso que haja o aprofundamento de debates e pesquisas sociais sobre a deficiência e a educação inclusiva (principalmente em relação à: a) função que ela cumpre no capitalismo; b) como ela se conecta às demais identidades oprimidas), para que assim os direitos possam ser concretizados e não apenas confinados à esfera privada. Somente elas serão capazes de criar possibilidades de superação daquilo que se desconhece.

Por fim, propõe-se que: a) o curso oferecido pelo CEAD seja futuramente reestruturado e aberto aos demais profissionais da educação, inclusive aqueles que atuam no nível superior de ensino; b) alguns núcleos de apoio criem sites oficiais informando sobre o histórico, os serviços oferecidos, os documentos de orientação e a composição da equipe; c) as instituições de ensino superior privadas reservem vagas não apenas aos alunos de baixa renda, mas também aos grupos historicamente oprimidos; d) os programas analíticos dessas instituições sejam analisados, para saber se as disciplinas com temas transversais (diversidade cultural e étnico-racial, acessibilidade, inclusão, etc.) são ofertadas em todas as áreas do conhecimento ou em áreas específicas; e) algumas instituições ofereçam cursos abertos e gratuitos sobre o capacitismo, sendo preferencialmente apresentados por estudantes com deficiência.

Para pesquisas futuras, ficam abertos os seguintes questionamentos: Em que medida a transferência de recursos públicos para o setor privado (via FIES e PROUNI) precariza o processo de inclusão no ensino superior viçosense? Do total de matriculados com deficiência, quantos participam das atividades de pesquisa e extensão? Estes alunos possuem participação direta nos movimentos estudantis e na formulação das políticas institucionais da cidade? Dos poucos formandos com deficiência em Viçosa-MG, quantos conseguem ingressar na pós-graduação ou em postos condizentes com sua formação? Quais são os determinantes específicos que levam à alta taxa de evasão de homens pretos com deficiência nos cursos de graduação em Viçosa-MG? Como a pauta dos direitos das pessoas com deficiência em Viçosa-MG tem se articulado com os sindicatos de trabalhadores da educação e os movimentos estudantis para a construção conjunta de uma proposta anticapacitista? Como os próprios estudantes com deficiência compreendem a sua condição: sob a ótica do modelo médico ou social? Qual a opinião desses alunos em relação aos núcleos de acessibilidade voltados aos cursos de graduação à distância?

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexandre. **Fatos e Vultos de Viçosa: da primeira bandeira ao ano de 1892**. Belo Horizonte: Estabelecimentos Gráficos Santa Maria S.A., 1959.

ALENCAR, Mônica. Maria. Torres. **Família, Trabalho e Reprodução Social: limites na realidade brasileira**. DUARTE, M. J. O; ALENCAR, M. M. T. (orgs.). Família e Famílias: práticas sociais e conversações contemporâneas. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

ALVES, Romilda Oliveira. **A conquista e a expansão da fronteira: Zona da Mata (1808-50)**. In: SOUSA, Jorge P; ANDRADE, Rômulo G. (Org.). Zona da Mata: fronteira, escravidão e riqueza. Rio de Janeiro: apicuri, 2014.

ANDRÉ, Bianca Pires; RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos. **A invisibilidade de alunos com deficiência no Ensino Superior do norte fluminense**. In: Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades. Org: MOL, Gerson de Souza; MELO, Douglas Christian Ferrari de Melo. Campos dos Goytacazes, RJ. Editora Multicultural, 2018.

ANHANGUERA. **Acessibilidade e Inclusão Educacional – Anhanguera**. Disponível em: < <https://blog.anhanguera.com/acessibilidade-e-inclusao/> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

ANHANGUERA. **Autoavaliação Institucional 2021**. Disponível em: < <https://cmspim.cogna.digital/uniderp/public/2022-12/671-UNIVERSIDADE%20ANHANGUERA.pdf> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

ANHANGUERA. **NAID – Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos**. Disponível em: < <https://www.anhanguera.com/institucional/responsabilidade-social/> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

ANHANGUERA. **Processo Seletivo nº 01/2024**. Disponível em: < <https://s3-captacao-puc-drupal7-prd.s3-sa-east-1.amazonaws.com/sites/default/files/s3fs-public/editais/652011e1ca2e188f9dbfb45f.pdf> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

ANSELMO, Gisele Caroline Ribeiro; SILVA, Salyanna de Souza. **Do programa Bolsa Família ao Programa auxílio Brasil: a política de transferência de renda no Brasil em contexto ultraneoliberal**. In: SOARES, Suamy; SEVERINO, Socorro; VASCONCELOS, Iana. Políticas Sociais, Direitos e Serviço Social: debates, desafios e resistências na particularidade brasileira. [recurso eletrônico]. Mossoró: Edições UERN, 2022, p. 39-50.

ANVERSA, M. V. A.; FERREIRA, I. D. **O panorama das indústrias de tecnologia assistiva no Brasil, transferência tecnológica e alguns horizontes**, s. d. Disponível em: < <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos20/18730214.pdf> >. Acesso em: 15 abr. 2026.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi. Teoria da Reprodução Social: elementos fundamentais para um femopinismo marxista. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 13, n. 2, maio - agosto. 2023, pp. 619-651.

BAÊTA, Heryca Menezes; PEREIRA, Lara Mariana Gomes; RUFINO, Tamires Araújo. **O tripé ensino, pesquisa e extensão no curso de graduação em Serviço Social da**

Universidade Federal de Viçosa. Orientadora: Prof^a Dr^a Késia Silva Tosta, s.d. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024, p. 21-41.

BARBOSA, Lidiany Silva. Universidade Federal de Viçosa. **Roupa Nova para Velha Senhora Agrária: engenheiros-agrônomos e a modernização no campo.** Orientador: Fábio Faria Mendes. Tese (Doutorado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2004, 175 f.

BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, p. 47-77, 1975.

BASTOS, Fluvia Ribeiro; SILVA, Vini Rabassa da. Inclusão de crianças com deficiência: entre o avanço da concepção e a responsabilização da família. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 19 (1), p. 1-16, e10388, 2019. Disponível em < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao> >. Acesso em: 21 de abril de 2024.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** Cortez editora, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Expressões políticas da crise e as novas configurações do Estado e da sociedade civil.** In: Elaine Rossetti Behring; Ivanete Boschetti. (Org.). Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais. 1ed. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, v. 1, p. 69-86.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, v. 4, n. 6, jan/jun 2016, p. 59-77.

BEZERRA, N. **Mulher e universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade**, s. d. Disponível em: < https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/teorias_explicativas_da_violencia_contra_mulheres/a_mulher_e_a_universidade.pdf >. Acesso em: 14 abr. 2026.

BORGES, W. F.; MENDES, E. G. Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0036, p.813-828, 2021.

BORTOLANZA, Juarez. **Trajetória do ensino superior brasileiro—uma busca da origem até a atualidade.** 2017.

BOSCHETTI, Ivanete. **Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual.** In: A Supervisão de Estágio em Serviço Social: Aprendizados, Processos e Desafios, s.d.

BRASELIANO, L. A. de A.; CABRAL, L. S. A. Editais de ingresso na Educação Superior: legitimação do direito à acessibilidade informacional e comunicacional. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e4/1–24, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89199. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89199>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Cadastro e-MEC, 2026. Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br/emec/nova/> >. Acesso em: 07 mai. 2026.

BRASIL. **Sobre a UPI**. Viçosa, 2020. Disponível em: < <https://upi.ufv.br/sobre/> >. Acesso em: 16 nov. 2025.

CARMO, Roberto Coelho do. Por um fio: o sofrimento do trabalhador na Era do Capitalismo flexível. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

CASTRO, Maria Contijo; ALVES, Daniela Alves de. Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926–1988). **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul.-set. 2017, p. 752-773.

CASTRO, Marina Monteiro de et al. Política de educação e pandemia: desafios para a formação profissional em serviço social e resistências da Abepss. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 52, 2023.

CEAD. **Educação Inclusiva**, 2026a. Disponível em: < <https://portalead.cead.ufv.br/saaf/portal/curso/ver/educacao-inclusiva/> >. Acesso em: 05 mai. 2026.

CEAD. **Educação Inclusiva**, 2026b. Disponível em: < <https://portalead.cead.ufv.br/saaf/portal/curso/ver/educacao-especial-inclusiva/> >. Acesso em: 05 mai. 2026.

CFESS. **Discriminação contra a pessoa com deficiência**. Brasília-DF: CFESS, 2019. Série Assistente Social no Combate ao Preconceito, Caderno 7. Disponível em: CFESS-Caderno07-PCD-Site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Brasília: 2013. Disponível em: < https://www.cfess.org.br/uploads/documento/5046/qMjWNhIrW_BdLtkJkgo3MvUMGa6rOeXP.pdf >. Acesso em: 06 mar. 2026.

COPAP. **Apresentação do Município de Viçosa**, s.d. Disponível em: < https://www.vicosa.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Anexo_I_Apresentacao_Vicosa?cdLocal=2&arquivo=%7BC1D6CDDA-DDE4-5D26-DEA7-CE57C00D1CB7%7D.pdf >. Acesso em: 21 abr. 2026.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. 2009.

COSTA, M.I.S., and IANNI, A.M.Z. **A dialética do conceito de exclusão/inclusão social**. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018, pp. 75-101.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.: il.; 23 cm.

CRUZ, Deusina Lopes da. **Família, deficiência e proteção social: Mães Cuidadoras e os serviços do Sistema Único da Assistência Social (SUAS)**. Orientadora: Professora Doutora Luciana de Barros Jaccoud. s.d. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social) - Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasília, 2011, p. 24-34.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007, 324 p.

DINO. **Após a pandemia, 68% das empresas aumentaram a maturidade digital**, 2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2023/11/21/apos-pandemia-68-das-empresas-aumenta-maturidade-digital.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2026.

DRI. **Sobre Viçosa**, 2020. Disponível em: < <https://dri.ufv.br/sobre-vicosa/> >. Acesso em: 20 abr. 2026.

DUAYER, M. Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo. In: **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**. Número 17.

DUJALI, D. **Deficiências físicas comuns em idosos**, 2024. Disponível em: < <https://www.edenseniorhc.com/common-physical-disabilities-in-seniors/> >. Acesso em: 15 abr. 2026.

ESTÁCIO. **Descrição da infraestrutura física e virtual**. Disponível em: < https://cdn.portal.estacio.br/DESCRICAO_DA_INFRAESTRUTURA_FISICA_E_VIRTUAL_0126d50787.pdf >. Acesso em: 18 mai. 2026.

ESTÁCIO. **Edital Unificado dos Processos Seletivos – 1º semestre 2026 dos cursos de Graduação**. Disponível em: < https://cdn.portal.estacio.br/Edital_IBMEC_2026_1_B_3cb7cc796e.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2026.

ESTÁCIO. **Política institucional de acessibilidade para inclusão de alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas nos cursos superiores**, 2023. Disponível em: < https://cdn.portal.estacio.br/NAAP_Politica_Institucional_de_Acessibilidade_Revista_e_Atualizada_em_Marco_2023_003_741dc7b253.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2026.

ESTÁCIO. **Relatório Integral de Autoavaliação Institucional 2023**. Disponível em: < http://www.estacioribeirao.com.br/CPA/doc/Relatorio_cpa_2023.pdf >. Acesso em: 18 mai. 2026.

ESTÁCIO. **Você sabe o que é o NAAP?** Disponível em: < <https://naap.estacio.br/Sobre.aspx> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Inclusão Social e Cidadania**. 32ª International Conference on Social Welfare. Brasília: 2006.

FANTACINI, R. A. F.; ALMEIDA, M. A. Revisão sistemática sobre a presença de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior EaD – 2005 a 2018. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e76/ 1–26, 2019. DOI: 10.5902/1984686X36305. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36305>. Acesso em: 3 nov. 2025.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em revista**, n. 28, p. 17-36, 2006.

FDV. **Edital de abertura do processo seletivo FDV 2026/1**. Disponível em: < http://arquivo.fdv.br/uploads/5m_ko6msqj.pdf >. Acesso em: 08 mai. 2026.

FDV. **Faculdade de Viçosa**. Disponível em: < <https://www.fdvmg.edu.br/> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5ª ed., v. 1. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Padrões de dominação externa na América Latina**. In: FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ed., Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975, p. 11-32.

FERRAREZ, Cynthia Santos. A contrarreforma do Estado brasileiro e seus impactos nas políticas sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 17, 2022, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2022. p. 1-15. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/00187.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 563-582, set./dez. 2014.

FILHO, F. E. D.; GONÇALVES, K. V. **Acessibilidade no ensino superior na modalidade EaD em fortaleza: uma análise em instituições privadas**, s. d. Disponível em: < <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/43719c1b-d953-4f30-bc8b-3082efd8e1d5/content> >. Acesso em: 13 mai. 2026.

FILHO, R. L. L. S. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

FMU. **3.7.9 Atendimento Educacional Especializado; 3.15.10.9 Política de Apoio Psicopedagógico; 11.5.3 Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP)**. In: Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027), p. 202-203, 281-283, 477-479. Disponível em: < <https://portal.fmu.br/wp-content/uploads/pages/sobre-a-fmu/documentos-institucionais/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-%E2%80%93-2023-a-2027.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

FMU. **Núcleo de Apoio Psicopedagógico**. Disponível em: < <https://portal.fmu.br/nap/> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

FMU. **Relatório parcial de Autoavaliação Institucional 2024**. Disponível em: < [Relatorio_Parcial_de_Autoavaliacao_2025_FMU.pdf](#) >. Acesso em: 19 mai. 2026.

FMU. **Resolução CONSUNEPE nº 232, de 29 de setembro de 2025**. Aprova o Edital do Processo Seletivo para o primeiro semestre de 2026. Disponível em: < <https://portal.fmu.br/wp-content/uploads/EDITAL-VESTIBULAR-FMU-PRESENCIAL-2026.1-COM-RESOLUCAO.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

FOLHA DA MATA. **Registros da nossa história**, nº 170, 30 de setembro de 1971. Viçosa-MG.

FRASER, Nancy. **Crise do Cuidado? Sobre as contradições sociorreprodutivas do capitalismo contemporâneo**. In: Bhattacharya, Thiti. Teoria da Reprodução social: remapeamento de classe, recentralização da opressão. São Paulo, Elefante, 2023.

FREIRE, A. P.; PAIVA, D. M. B.; FORTES, R. P. M. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID - 19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. **RBIE**, v. 28, p. 956-984, dez. 2020.

FREITAS, Ana Beatriz Madeira Campos. **A influência do cristianismo na evolução da ideia dos princípios da dignidade humana**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FUNIP. **Edital do Processo Seletivo - 1º semestre de 2024**. Disponível em: < https://storage.googleapis.com/sites-grupo-prominas/faculdade-unica/EDITAL-PROCESSO-SELETIVO_2024_07_18-10_01_47_904.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2026.

FUNIP. **NAP/NAPSI**. In: Manual do aluno, 2024, p. 23-24. Disponível em: < https://storage.googleapis.com/sites-grupo-prominas/faculdade-unica/MANUAL-DO-ALUNO_2024_07_18-10_01_02_674.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2026.

FUNIP. **Relatório da Avaliação Institucional do ano de 2025**. Disponível em: < <https://storage.googleapis.com/sites-grupo-prominas/faculdade-unica/CENTRO%20UNIVERSITARIO%20UNICA%20-%20UNIUNICA.pdf> >. Acesso em: 19 mai. 2026.

FUNIP. **Vem aí o Mês da Inclusão Social e da Acessibilidade na Faculdade Única de Ipatinga**, 2023. Disponível em: < <https://www.jornalbairrosnet.com.br/2023/educacao/vem-ai-o-mes-da-inclusao-social-e-da-acessibilidade-na-faculdade-unica-de-ipatinga/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como classificar as pesquisas?** In: Como elaborar projetos de pesquisa, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-47.

GLAT, R. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**, 2011. Disponível em: < <https://educinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf> >. Acesso em: 16 abr. 2026.

GONÇALVES, K. O.; PINHEIRO, M. D. S. L. B. A desigualdade racial no ensino superior: desafios e perspectivas para a efetivação do direito à educação. **Revista Tópicos**, s. l., p. 1-28, 2024.

GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132, jun. 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**, s.d. Disponível em: < <https://www.ampid.org.br/v1/wp->

content/uploads/2019/03/A-pessoa-com-defici%C3%AAncia-e-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-com-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade.pdf >. Acesso em: 30 de novembro de 2024.

HAAS, C.; CORREIA, G. B. Configurações da Educação Especial e do atendimento educacional especializado no Ensino Superior: micropolíticas institucionais nas cinco regiões brasileiras. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e40/1–33, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88600. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88600>. Acesso em: 4 nov. 2025.

HORST, Claudio. Miranda; MIOTO, Regina. Célia. Tamaso. **Crise, Neoconservadorismo e Ideologia da Família**, 2021. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/227529/Servi%C3%A7o%20Social%20quest%C3%A3o%20social%20e%20direitos%20humanos%20%20E-BOOK%2026ago21.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 02 de abril de 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/amostra-pessoas-com-deficiencia-e-espectro-autista>. Acesso em: 04 ago. 2026.

IBGE. **PNAD Contínua Anual 2022**. <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acesso em: 11 ago. 2026.

IBGE. **Viçosa (MG)**. In: ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 27. p. 426-432. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_27.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

IBGE. **Viçosa**, 2025. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/vicosa/panorama> >. Acesso em: 21 abr. 2026.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019-2025**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: <[https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-](https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao)

[informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao](https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao)>. Acesso em: 02 abr. 2026.

JULIÃO, Cassiano Roberto Ferreira. **Políticas Públicas de inclusão no ensino superior: análise das estratégias da unidade interdisciplinar de políticas inclusivas da Universidade Federal de Viçosa**. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2022.

KRAEMER, G. M.; MACHADO, R. B. Vulnerabilidade e inclusão escolar: a negligência na educação das pessoas com deficiência no Brasil [2014-2022]. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e37/1–22, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86976. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86976>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Universidade pública e contrarrevolução: da “travessia de uma ponte” ao “caminho da prosperidade”. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 17, n. 44, 2019.

LIMA, T. O. et al. Contribuições de Pessoas com Deficiência para a Educação a Distância no Ensino Superior: Reflexões sobre Acessibilidade e Perspectivas Futuras. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2375, 2025.

LIMA, Wallace Moacir Paiva. A influência das religiões na formação das estruturas sociais e políticas ao longo da história. **Sociologia das Relações Sociais: Interações formais e informais na Sociedade**, 2025, p. 87-106.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e56/1–20, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71375. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71375>. Acesso em: 30 out. 2025.

LORANDI, J. M.; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e30/1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984686X68635. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68635>. Acesso em: 3 nov. 2025.

LUNETTA, Avaetê de; GUERRA, Rodrigues. Metodologias e classificação das pesquisas científicas. **Recima 21 - revista científica multidisciplinar**, v.5, n.8, 2024.

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

MACIEL, Pedro Henrique Freitas. **Contradições da expansão do ensino superior brasileiro por meio do reuni, fies e prouni**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MARIA, A.C. S.; FARIA, T. C. A.; STEPHAN, I. I. C. R. Um retrato da evolução urbana de Viçosa-MG: impactos da federalização da UFV sobre a cidade (1969-2014). **Bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 37-54, jan./jul. 2014.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. In: Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, p. 131-172, 2005.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, p. 04-06, 2002.

MARTINS, Bruno Sena *et al.* **Deficiência, conhecimento e transformação social**. In: MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando. Deficiência e emancipação social: para uma crise da normalidade, edição eletrônica, p. 41-45, 2016.

MARX, K. A ideologia alemã. 1 ed. São Paulo: **Expressão Popular**, 2009.

MARX, K. **O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MATTOS, R. F. Geografia histórica da ocupação territorial da zona da mata mineira ao longo do século XVIII e primórdios do XIX. **Revista de geografia - PPGeo - UFJF**. Juiz de Fora, v. 6, nº 3, p. 283-291, 2016.

MEDEIROS, H. E. A. et al. Educação a Distância e a inclusão do aluno com deficiência visual: um relato de experiência do Polo UAB/Currais Novos. **Educação & Linguagem**, ano 6, nº 1, p. 51-68, JAN-ABR., 2019.

MELETTI, S. M. F.; CABRAL, V. N. de; SERAFIM, J. da S. Trabalho docente no ensino superior: dialética da transversalidade entre deficiência, raça e gênero. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e46/1–22, 2024. DOI: 10.5902/1984686X88632. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88632>. Acesso em: 31 out. 2025.

MELLO, F. A. O. **Análise do processo de formação da paisagem urbana do município de Viçosa, Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Ciência Florestal) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2002.

MÉSZÁROS, István (1930). **A educação para além do capital** [tradução Isa Tavares]. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 18-77.

MIRANDA, F. T. A.; SANTOS, F. N. F.; ALMEIDA, A. C. **Efeitos da pandemia na taxa de abandono de estudantes cotistas e não cotistas da Universidade Federal de Viçosa**, 2025. Disponível em: < https://login.simead.com.br/28simead/anais/download.php?cod_trabalho=1544 >. Acesso em: 19 abr. 2026.

MIRANDA, L. F. **A memória do município de Viçosa no jornal Folha da Mata (1970/2019)**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2022.

MORDOR INTELLIGENCE. **Tecnologias assistivas para deficientes visuais: tamanho do mercado, análise de participação, tendências de crescimento e previsões (2024 - 2029)**, 2023. Disponível em: < <https://www.mordorintelligence.com/pt/industry-reports/assistive-technologies-for-visually-impaired-market> >. Acesso em: 15 abr. 2026.

MOREIRA, Antônio Carlos. **História do Café no Brasil**. São Paulo: Panorama Rural; Magma Editora Cultural, 2007.

MULTIVIX. **Acessibilidade**. Disponível em: < <https://multivix.edu.br/acessibilidade/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

MULTIVIX. **Edital nº 012/2025 - Processo Seletivo 2026/1**. Disponível em: < <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2025/08/Edital-Processo-Seletivo-Demais-Cursos-presencial-2026-assinado.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

MULTIVIX. **Serviços: núcleos**. Disponível em: < <https://multivix.edu.br/nucleos/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

NAPI. **FAQ-NAPI**. Disponível em: < https://estaticos.animaeducacao.com.br/medias/20250711074743/una-napi-pdf-faq-napi_compressed.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2026.

NAPI. **Saúde mental na comunidade acadêmica**. Disponível em: < <https://estaticos.animaeducacao.com.br/medias/20250711074742/una-napi-cartilha-napi-e-saude-mental-da-comunidade-academica.pdf> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

NASSAR, Leonardo Maso; COUTO, Maria Helena da Costa; JÚNIOR, Gerson Alves Pereira. Financiamento Público (FIES e PROUNI) para o ensino de medicina no Brasil: uma revisão de literatura e as distorções criadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e25246, p. 1-14, 2021.

OLIVEIRA, N. D. P. A.; LORETO; M. D. S.; ALVES, R. A. C. Mapeamento do acesso, permanência e evasão de estudantes com deficiência no ensino superior: o cenário das cotas na Universidade Federal de Viçosa. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n. 5, p.01-22, 2025.

OLIVEIRA, Nathália Dias Pereira Alves. **Análise do desenvolvimento da política inclusiva de deficientes no ensino superior: caracterização e percepções no âmbito institucional, estudantil e familiar**. 2021. 237 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.

OLIVEIRA, Pâmela Faria et al. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. 2011.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 34, p. 1-19, 2021.

PANIAGO, Maria do Carmo Tafuri. **Evolução Histórica e tendências de mudanças sócio-culturais na comunidade de Viçosa-MG**. Tese (Doutorado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 1983.

PEREIRA, Alexandre Macedo; POLL, Margarete Von Mühlen. A odisséia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (1945-1964). **Educação UFSM**, v. 46, 2021.

PEREIRA, Camila Potyara. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. **Ser Social**, Brasília, n. 18, p. 229-252, JAN./JUN. 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 39-40.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais**. In: Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006, p. 80-90.

SALVADOR, Evilasio. Financiamento da educação no contexto de ajuste fiscal no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, e286672, 2024.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho, v. 8, p. 18-19, 1991.

SANTOS, Elian Robert Vale et al. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior do Brasil. **Revista Acervo Educacional** (online), vol. 6, p. 1-10, 2024.

SANTOS, I. S.; PESSOA, A. S. G. Fatores que Dificultam a Permanência de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v.20, n.4, p. 430-439, 2019.

SCHNEIDER, Anne Michelle. **A influência do cristianismo na declaração universal de direitos humanos de 1948**. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Coimbra, 2022.

SEMESP. **Pesquisa: captação e rematrícula nas IES privadas**, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/03/pesquisa-captacao-rematriculas-2022.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. et al. **Política Educacional**. 2ª ed.; Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, M. M. et al. **Resiliência e Desempenho Acadêmico: um Estudo com Graduandos de Contabilidade**. In: **XX USP International Conference in Accounting**. São Paulo - SP, Jul., 2020.

SILVA, Maria Abádia da. **O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira**. Linhas críticas, v. 11, n. 21, p. 256-257, 2005.

SILVA, Maurício. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1207-1221, jul./set. 2017.

SILVA, Mayco Lima da. A Cientificidade nas Ciências Sociais: o problema da demarcação e da objetividade. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 15, n. 1, 2022.

SILVA, Renata Maldonado da; BOROWSKY, Micheli Marques. A implantação do REUNI na UFF: ampliação dos direitos ou precarização do ensino superior. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 7, n. 16, Set./dez., 2018, p. 91-100.

SOUSA, K. S. M., REIS, E.S. O PNLD e o uso das TICs antes e depois da pandemia da Covid-19: transformações no ensino de matemática. **Revista Tópicos**, s. l., p. 1-29, 2026.

SOUZA, T. L. V. de et al. Pessoas com deficiência: percepção sobre acessibilidade em uma universidade pública no estado do Amazonas. **Revista Educação Especial**, 35, p. 1–23, 2022.

TIMM, Jéssica Ribas. **O Serviço Social fortalecendo a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho**. Orientadora: Profª. Drª. Rosane Janczura. s.d. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2016, p. 20-25 e 31-38.

TOSTA, Késia Silva; NEY, Marlon Gomes; SILVA, Renata Maldonado da. Reforma do Estado e Políticas de Avaliação da Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020.

TSE. Tribunal Superior Eleitoral. **Proposta de Candidatura - Eleições 2018**. Brasil, 2018. Disponível em:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 09 jan. 2025.

UCB. **Núcleo de Inclusão e Orientação Psicopedagógica – NIOP**. Disponível em: < <https://ucb2.catolica.edu.br/portal/estudante/nucleo-de-inclusao-e-orientacao-psicopedagogica/> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

UCB. **Replicação do edital UCB nº 065/2023**. Disponível em: < <https://www.catolica.edu.br/institucional/editais-ucb?aba=3> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

UCB. **Resolução CONSEPE n.º 1, de 20 de abril de 2022**. Aprova a criação do Núcleo de Inclusão e Orientação Psicopedagógica (NIOP). Disponível em: < <https://ucb2.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2023/06/Regulamento-NIOP-Resolucao-CONSEPE-01-2022-1.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

UCB. **Resultados da autoavaliação institucional 2024**. Disponível em: < <https://ucb2.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2025/05/RESULTADOS-CPA-2024-1.pdf> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UCB. **Tecnologias assistivas**. Disponível em: < <https://ucb2.catolica.edu.br/portal/wp-content/uploads/2023/06/Equipamentos-Tecnologia-Assistiva-NIOP.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. **Gestão de Projetos do CCSA lança edital de seleção para monitoria**. Disponível em: <https://ccsa.ufrn.br/portal/?p=13423>. Acesso em: 09 jan. 2025.

UFV. **3.4. Pró-Reitoria de Ensino, Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância e Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas**. In: Autoavaliação institucional 2025. Disponível em: < <https://drive.google.com/file/d/1mb8m7KLhsh-NLIV9Wny5gYKMicRPq5VR/view> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UFV. CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU). **Resolução nº 2, de 15 de fevereiro de 2022. Aprova a instituição da Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) da Universidade Federal de Viçosa e seu Regimento Interno**. UFVc, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://soc.ufv.br/wp-content/uploads/Resolucao-Consu-no-2-2022-Regimento-UPI.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

UFV. **Edital UFV/SiSU Nº 24/2025/PRE**. Disponível em: < <https://www2.pse.ufv.br/wp-content/uploads/2025/12/UFV-Edital-SISU2026.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UFV. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Versão de 28/12. UFVb, Viçosa, 2024. Disponível em: < https://www.ufv.br/wp-content/uploads/2024/01/PDI_versao_28_12.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2025.

UFV. **Projetos Pedagógicos**. Viçosa: UFV, [s.d.]. Disponível em: < <http://www.projetospedagogicos.ufv.br/> >. Acesso em: 08 dez. 2025

UFV. **Relatório de Gestão 2025**. UFVa, Viçosa, 2025. Disponível em: < <https://www.ufv.br/wp-content/uploads/2025/04/Relatorio-de-Gestao-2025.pdf> >. Acesso em: 24 nov. 2025.

UNA. **EDITAL Nº 1_2026/1_EAD**. Disponível em: < https://estaticos.animaeducacao.com.br/medias/20251106155515/UNA_DIGITAL_2026_1.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2026.

UNA. **NAPI Una - Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Inclusão**. Disponível em: < <https://www.sympla.com.br/produtor/napiuna> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNA. **O que é o NAPI?** Disponível em: < <https://www.una.br/sou-estudante/napi/> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

UNA. **Relatório de Autoavaliação 2024**. Disponível em: < <https://animaeducacao.sharepoint.com/sites/comissaoapropriadeavaliacao/Documentos%20Compartilhados/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2Fcomissaoapropriadeavaliacao%2FDocumentos%20Compartilhados%2FPublico%2FUNA%2FCentro%20Universit%C3%A1rio%20UNA%2D%20344%2FRelat%C3%B3rio%20de%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%202024%202D%20Centro%20Universit%C3%A1rio%20UNA%2Epdf&parent=%2Fsites%2Fcomissaoapropriadeavaliacao%2FDocumentos%20Compartilhados%2FPublico%2FUNA%2FCentro%20Universit%C3%A1rio%20UNA%2D%20344&p=true&ga=1> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIASSELVI. **CAPÍTULO VII – Do Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Direitos Humanos (NAID)**. In: Regimento geral, 2016. Disponível em: <

https://portal.uniasselvi.com.br/storage/app/documento/Regimento_Geral_INSTITUTO_DE_ENSINO_SUPERIOR_DE_CUIABA.pdf >. Acesso em: 19 mai. 2026.

UNIASSELVI. **Das Ações de Inclusão Social, Promoção Humana e Igualdade Étnico-Racial**. Disponível em: < https://conteudos.uniasselvi.com.br/responsabilidade_social/ >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIASSELVI. **Edital 002/2024**. Disponível em: < <https://portal.uniasselvi.com.br/storage/app/edital/EDITAL%20EAD%202025.1.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIASSELVI. **Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIA)**. Disponível em: < <https://portal.uniasselvi.com.br/institucional/nucleos-de-atendimento/nucleo-de-inclusao-e-acessibilidade-nia> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIASSELVI. **O que é o VLIBRAS?** Disponível em: < <https://vempra.uniasselvi.com.br/libras/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIASSELVI. **Projeto AutismoS Presente 2021 – ampliando a rede de inclusão**. Disponível em: < <https://portal.uniasselvi.com.br/noticias/inclusao/projeto-autismos-presente-2021-ampliando-a-rede-de-inclusao> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIASSELVI. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2021**. Disponível em: < [file:///C:/Users/ASUS/Downloads/rai_\(ano_base_2021\).pdf](file:///C:/Users/ASUS/Downloads/rai_(ano_base_2021).pdf) >. Acesso em: 19 mai. 2026.

UNICESUMAR. **7.2 Órgãos e Atividades de Apoio Acadêmico**. In: Plano de Desenvolvimento Institucional (2023-2027), p. 147. Disponível em: < https://www.unicesumar.edu.br/downloads/wp-content/uploads/sites/23/2024/02/PDI_Ponta_Grossa.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNICESUMAR. **Edital nº 31/2016, de 02 de setembro de 2016**. Disponível em: < <https://www.unicesumar.edu.br/vestibular/wp-content/uploads/sites/46/2016/09/Edital-vestibular-verao-2017-maringa-demaiss-cursos.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNICESUMAR. **Núcleo de apoio acadêmico**. Disponível em: < <https://www.unicesumar.edu.br/naac/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNICESUMAR. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2024**. Disponível em: < <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/rel-cpa2024-parcial-1-ano-do-ciclo-ponta-grossa-cesumar.pdf> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNICESUMAR. Unir para incluir. In: **Conexão Unicesumar**, ano 7, nº 82, mai. 2020, p. 6. Disponível em: < https://www.unicesumar.edu.br/wp-content/uploads/sites/3/2020/05/82_Conexao_2020_maio.20.pdf >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIFACVEST. **5.18 Políticas de Educação Inclusiva; 10.13 Estrutura dos Polos EAD; 11.1 Plano de Promoção de Acessibilidade**. In: Plano de Desenvolvimento Institucional (2021-2025), p. 172, 209, 228-229. Disponível em: < https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/7a133-pdi_unifacvest_-2021_2025.pdf >. Acesso em: 12 mai. 2026.

UNIFACVEST. **Edital BEP 001/2025**. Disponível em: < <https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/43672-edital-bep.pdf> >. Acesso em: 12 mai. 2026.

UNIFACVEST. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2024**. Disponível em: < <https://drive.google.com/drive/folders/1GT0Lv7cDSLRLX9hBEv2D2doFGXrMmHszJ> >. Acesso em: 19 mai. 2026.

UNIFAEL. **Acessibilidade e inclusão**, 2019. Disponível em: < <https://fael.edu.br/noticias/acessibilidade-e-inclusao> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNIFAEL. **Edital do processo seletivo - 2024.2**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/776264339/EDITAL-PROCESSO-SELETIVO-UNIFAEL-DIGITAL-2024-2#content=query:edital,pageNum:1,indexOnPage:0,bestMatch:false> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNIFAEL. **FAEL leva o tema Acessibilidade para os meios de comunicação**, 2019. Disponível em: < <https://fael.edu.br/noticias/fael-leva-o-tema-acessibilidade-para-os-meios-de-comunicacao> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNIFAEL. **Portaria nº 1424, de 11 de julho de 2025**. Disponível em: < <https://www.unifal-mg.edu.br/prace/wp-content/uploads/sites/135/2025/10/Portaria-1424.pdf> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIFAEL. **Relatório de avaliação institucional 2023.1**. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/826431348/relatorio-de-avaliacao-institucional-unifael-ead-20231-06-06-24-034823-1#content=query:inclus%C3%A3o,pageNum:2,indexOnPage:0,bestMatch:false> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIFAEL. **Requerimentos**. Disponível em: < <https://fael.edu.br/requerimentos> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNIFRAN. **Avaliação Institucional**. Resultados Gerais da Avaliação do Ensino de Graduação a Distância, 2024. Disponível em: < [https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/criacao/arquivos/editais/2024/unifran/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dis](https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/criacao/arquivos/editais/2024/unifran/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20-%202024.pdf) >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIFRAN. **Processo Seletivo 2º semestre/2024 – Graduação**. Disponível em: < <https://www.unifran.edu.br/wp-content/uploads/2024/05/Regulamento-Regresso-2024.2.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIFRAN. **VLibras**. Disponível em: < <https://www.unifran.edu.br/acessibilidade/libras/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNILINS. **Acessibilidade**. Disponível em: < <https://unilins.edu.br/acessibilidade/> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNILINS. **Acessibilidade**. In: Manual do aluno, 2024, p. 22-24. Disponível em: < <https://unilins.edu.br/wp-content/uploads/2024/09/Manual-do-aluno-2024-EAD.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNILINS. **NIAD - Núcleo de Inclusão e Apoio ao Discente**, s.d. Disponível em: < <https://unilins.edu.br/niad-nucleo-de-inclusao-e-apoio-ao-discente/> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNILINS. **Núcleo de Inclusão e Apoio ao Discente**. In: Manual do aluno, 2022, p. 8-9. Disponível em: < https://unilins.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/Manual_do_aluno_presencial_2022_F.pdf >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNILINS. **Portaria nº 57/2024**. Dispõe sobre alteração de composição da Equipe Multidisciplinar do NEAD da UNILINS. Disponível em: < https://unilins.edu.br/dispoe-sobre-alteracao-de-composicao-da-equipe-multidisciplinar-do-nead-da-unilins-portaria-no-57_2024_reitoria/ >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNILINS. **Processo seletivo de 2025/2026**. Disponível em: < <https://unilins.edu.br/wp-content/uploads/2025/11/EDITAL-RETIFICACAO-2025-2026.pdf> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNILINS. **Relatório integral de avaliação institucional 2024**. Disponível em: < https://unilins.edu.br/wp-content/uploads/2025/06/Relatorio-CPA_2024-1.pdf >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIMES. **18. Núcleo de Apoio Psicopedagógico- NAP**. In: Manual Acadêmico, 2024, p. 33. Disponível em: < <https://portal.unimes.br/wp-content/uploads/2024/09/Manual-Acadmico-2024-UNIMES.pdf> >. Acesso em: 19 mai. 2026.

UNIMES. **Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida**. In: Plano de Desenvolvimento Institucional (2025-2029), p. 197-199.

Disponível em: < <https://portal.unimes.br/wp-content/uploads/2025/03/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-2025-2029-.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIMES. **Conheça o NAID!** Disponível em: < <https://www.instagram.com/reels/DVbTR4mEV03/> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIMES. **Edital do Processo Seletivo – 2026/1.** Disponível em: < <https://portal.unimes.br/wp-content/uploads/2025/11/EDITAL-Processo-Seletivo-2026.1-Presencial2.pdf> >. Acesso em: 11 mai. 2026.

UNIMES. **Relatório Integral da Auto Avaliação Institucional 2018.** Disponível em: < <https://portal.unimes.br/wp-content/uploads/2021/06/Autoavaliacao-cpa-2017.pdf> >. Acesso em: 19 mai. 2026.

UNINTER. **Capacitar quem fará a inclusão de pessoas com deficiência é essencial para incluir de fato**, 2019. Disponível em: < https://www.uninter.com/noticias/capacitar-quem-fara-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-e-essencial-para-incluir-de-fato?gclid=Cj0KCQjw_k_bPBhDXARIsACiq8R2wP2MLD6EuzCTm0BhoBqV-QjoJRJCoKzEVHAu4lPG53gqLKq5iYroaAnefEALw_wcB >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNINTER. **Edital nº 70/2026 – PSA.** Disponível em: < https://www.uninter.com/wp-content/uploads/2026/05/ADITIVO_EDITAL-PROCESSO-SELETIVO-DA-GRADUACAO-A-DISTANCIA-MAIO-2026.pdf >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNINTER. **Manual do SIANEE.** Disponível em: < https://univirtus.uninter.com/ava/web/documentos/manualAluno/MANUAL_SIANEE_RV2_ANEXO.pdf >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNINTER. **Por uma inclusão em todos os sentidos, sem restrições, 2018.** Disponível em: < <https://www.uninter.com/noticias/por-uma-inclusao-em-todos-os-sentidos-sem-restricoes> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNINTER. **Resultados, 2025.** Disponível em: < <https://www.uninter.com/cpa/resultados/> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNINTER. **Você conhece o Serviço de Inclusão e Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais?**, 2013. Disponível em: < <https://www.uninter.com/noticias/voce-conhece-o-servico-de-inclusao-e-atendimento-aos-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNISANTA. **e) Núcleo de Apoio à Acessibilidade Discente e Docente (Naad).** In: Plano de Desenvolvimento Institucional PDI 2024 - 2028, p. 83-86. Disponível em: < <https://unisanta.br/wp-content/uploads/2025/03/pdi-2024-2028.pdf> >. Acesso em: 10 mai. 2026.

UNISANTA. **Regulamento para a concessão de descontos pelo vestibular tradicional - 2026/02.** Disponível em: < https://unisanta.br/wp-content/uploads/2026/04/Regulamento-Prova-Tradicional_Concurso-de-Bolsas-2026_2.pdf >. Acesso em: 10 mai. 2026.

UNISANTA. **Relatório de avaliação institucional 2025**. Disponível em: < <https://unisanta.br/wp-content/uploads/2026/03/CPA-RELATORIO-SINAES-2025-ATUALIZADO-27-02-26-MC.pdf?x91696> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

UNIVIÇOSA. **Núcleos**. Disponível em: < <https://www.univicosa.com.br/> >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UNIVIÇOSA. **Processo de seleção do vestibular social - 2026**. Disponível em: < https://cdn.univicosa.com.br/files/sites/social/edital/2026_1/vestibular_social_univicosa_edita_l_2026_1.pdf >. Acesso em: 08 mai. 2026.

UPI. **A Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) - UFV**. Viçosa, 2023. Disponível em: < <https://www.integracalouros.ufv.br/wp-content/uploads/2023/02/A-UNIDADE-INTERDISCIPLINAR-DE-POL%C3%8DTICAS-INCLUSIVAS-UPI-UFV.pdf> >. Acesso em: 17 nov. 2025.

UPI. **Estrutura organizacional**. Disponível em: < <https://upi.ufv.br/sobre/estrutura-organizacional/> >. Acesso em: 18 mai. 2026.

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 88, n. 219, 2007.