



O Serviço Social

na UNIVERSIDADE FEDERAL do Sul e Sudeste do Pará

Contribuições para a inclusão de
discentes com deficiência

Samuel de Almeida Mendes





O SERVIÇO Social

na UNIVERSIDADE FEDERAL do Sul e Sudeste do Pará

Contribuições para a inclusão de
discentes com deficiência

Samuel de Almeida Mendes



www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Autor

Samuel de Almeida Mendes

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: O autor

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricald Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M538o Mendes, Samuel de Almeida
O Serviço Social na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará: contribuições para a inclusão de discentes com deficiência / Samuel de Almeida Mendes. – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2023. 245 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-031-6
DOI: 10.5281/zenodo.10034803

1. Serviço Social. 2. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 3. Inclusão e deficiência. I. Mendes, Samuel de Almeida. II. Título.

CDD: 362.4
CDU: 36

A obra, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seu autor.

Downloads podem ser feitos com créditos ao autor. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/10/o-servico-social-na-universidade.html>



**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

SAMUEL DE ALMEIDA MENDES

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

SAMUEL DE ALMEIDA MENDES

DEDICATÓRIA

A Deus e aos demais citados nos agradecimentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha família.

EPÍGRAFE

Prisão sem muros¹

Dias sombrios noites sem fim,
Mundo vazio tempo fechado e escuro,
Liberdade condicionada prisão sem muros,
Saudade do passado, tormento no presente e medo do futuro.

Tenho por companhia somente minhas lembranças,
De um tempo que em mim morava,
A inocência de uma criança,
Era um tempo de dias claros e noites de esperanças.

Hoje na maturidade vejo o mundo com outro olhar,
Perdido em meus pensamentos consumido de dor e lamentos,
Por viver neste lugar escuro,
E assim vivo a vagar navegando sem parar.

Na vastidão deste mar,
Mar de ilusão, mar de angústia,
Mar de tristeza, mar de solidão,
Navegando sempre e sempre, ei de continuar.

Buscando algum caminho seguro para trilhar,
Vou seguindo em direção ao sol,
Com a esperança de encontrar.

A luz e o calor,
Em rumo ao horizonte buscando algum alento,
Pra minha vida clarear.

J. BEZERRA²

¹ Poema do Livro intitulado "Minha vida em poesias" em 2021.

² José Bezerra de Sousa Filho; Pessoa cega; Poeta marabaense; Diretor Financeiro da Associação dos Deficientes Visuais de Marabá – ADEVSMAR; Aluno do 8º semestre do curso de Letras Português da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

RESUMO

Este estudo versa sobre as contribuições do Serviço Social na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) para a inclusão de discentes com deficiência a partir do trabalho desenvolvido por assistentes sociais no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) e no Programa Nacional de Assistência Estudantil. Apresenta como objeto de estudo: a inclusão de discentes com deficiência na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, no período de 2017 a 2021, balizando-se na seguinte questão-problema: quais as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa? Para responder à referida questão, foi realizada a fundamentação teórica sobretudo, nas categorias Pessoa com Deficiência, Serviço Social, Inclusão Educacional e Ensino Superior, associada à pesquisa documental e pesquisa empírica. Foi estabelecido como objetivo geral, analisar as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e, como objetivos específicos: a) Identificar as contribuições do Serviço Social na garantia à inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa; b) Examinar as contribuições do Serviço Social no NAIA e sua articulação com os demais setores que trabalham com a Política Nacional de Assistência Estudantil na garantia da inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa; c) Analisar as possibilidades e os desafios no processo de inclusão de discentes com deficiência na IFES em estudo. A hipótese que orientou essa incursão investigativa reputa a existência da inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa e a importância das contribuições do Serviço Social nesse processo. Utilizou-se a pesquisa de natureza quali-quantitativa fazendo uso da entrevista semiestruturada, aplicada a 6 assistentes sociais que trabalham com o Programa Nacional de Assistência Estudantil, e do questionário, aplicado a 25 discentes, para a coleta de dados. Quanto ao método, utilizou-se o materialismo histórico dialético. Das análises empreendidas, concluiu-se que as contribuições do Serviço Social são importantes para que a inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa se efetive, e que tais contribuições se materializam na luta pela garantia dos direitos desses estudantes, viabilizando-lhes não apenas o ingresso, mas condições para a permanência e a conclusão dos cursos com qualidade. Porém, a pesquisa revelou desafios, principalmente quanto à necessidade de ampliação dos recursos financeiros, capacitação e à ampliação do número de servidores, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e financeiras. Por fim, confirmou-se a importância da pesquisa realizada por contribuir com o processo de inclusão, apresentando respostas concretas aos sujeitos no campo de estudo; servir de material de pesquisa sobre o tema estudado; orientar a comunidade acadêmica e geral sobre o processo de inclusão de discentes com deficiência no Ensino Superior; bem como, frente aos desafios identificados, apresentar possibilidades que visem o aperfeiçoamento no trabalho ofertado.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Serviço Social. Inclusão Educacional. Ensino Superior

ABSTRACT

This study is about the contributions of Social Service at the Federal University of South and Southeast of Pará (Unifesspa) for the inclusion of students with disabilities based on the work developed by social workers in the Academic Accessibility and Inclusion Center (NAIA) and in the National Program Student Assistance. Its object of study is: the inclusion of students with disabilities at the Federal University of the South and Southeast of Pará, from 2017 to 2021, based on the following problem question: what are the contributions of Social Services in the process of including students with disabilities from Unifesspa? To answer this question, the theoretical foundation was carried out mainly in the categories of People with Disabilities, Social Service, Educational Inclusion and Higher Education, associated with documentary research and empirical research. It was established as a general objective, to analyze the contributions of Social Service in the process of inclusion of students with disabilities at the Federal University of South and Southeast of Pará and, as specific objectives: a) Identify the contributions of Social Service in guaranteeing the inclusion of students with disability at Unifesspa; b) Examine the contributions of Social Service at NAIA and its articulation with other sectors that work with the National Student Assistance Policy in guaranteeing the inclusion of students with disabilities at Unifesspa; c) Analyze the possibilities and challenges in the process of including students with disabilities in the IFES under study. The hypothesis that guided this investigative foray considers the existence of the inclusion of students with disabilities at Unifesspa and the importance of the contributions of Social Services in this process. Quali-quantitative research was used using semi-structured interviews, applied to 6 social workers who work with the National Student Assistance Program, and the questionnaire, applied to 25 students, for data collection. As for the method, dialectical historical materialism was used. From the analyzes undertaken, it was concluded that the contributions of Social Services are important for the inclusion of students with disabilities at Unifesspa to be effective, and that such contributions materialize in the fight to guarantee the rights of these students, enabling them not only to enter, but conditions for permanence and completion of courses with quality. However, the research revealed challenges, mainly regarding the need to increase financial resources, training and increase the number of employees, breaking down architectural, attitudinal and financial barriers. Finally, the importance of the research carried out was confirmed as it contributed to the inclusion process, presenting concrete answers to the subjects in the field of study; serve as research material on the topic studied; guide the academic and general community on the process of including students with disabilities in Higher Education; as well as, in view of the identified challenges, present possibilities aimed at improving the work offered.

Keywords: Person with Disability. Social service. Educational Inclusion. University education

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Organograma da Unifesspa.....	131
Figura 02 – Organograma do NAIA.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Definições de Inclusão Social.....	50
Quadro 02	Relação matrícula e período para conclusão da graduação (1999 – 2017)	143
Quadro 03	Discentes que poderiam ter concluído seus cursos no período pandêmico.....	144
Quadro 04	Coeficiente de Rendimento Geral - CRG: Comparação entre alunos atendidos e não atendidos pelos Programas de Apoio à discentes com Deficiência e Tutoria Pedagógica Específica – NAIA.....	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Leis e Decretos sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no âmbito Federal.....	60
Tabela 02	Fatos relacionados à Educação superior no Brasil a partir de 1988.....	93
Tabela 03	Matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior no Brasil (2001 a 2020)	125
Tabela 04	Matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior na Região Norte (2001 a 2020)	126
Tabela 05	Matrículas de discentes com deficiência na Unifesspa (2001 a 2020)	126
Tabela 06	Ingresso discentes com deficiência por ano (1992 a 2021)	142
Tabela 07	Alunos com deficiência por Status (1992 a 2021)	144
Tabela 08	Classificação por nível/modalidade de curso (2017-2021)	148
Tabela 09	Classificação por deficiência.....	149
Tabela 10	Classificação por Campus.....	150
Tabela 11	Classificação por Estado de Residência.....	150
Tabela 12	Classificação por Forma de Ingresso.....	151
Tabela 13	Classificação por Cota.....	152
Tabela 14	Classificação por renda familiar <i>per capita</i>	160
Tabela 15	Classificação por Idade	163
Tabela 16	Classificação por gênero.....	163
Tabela 17	Discentes com deficiência e status ativo – Relação Raça/Cor x Cota.....	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Bach	Bacharelado
BM	Banco Mundial
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Caest/PROEX	Coordenação de Assistência ao Estudante da Pró-Reitoria de Extensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Centros de Cultura Popular
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDPD	Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Município de Marabá
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimentos Científico e Tecnológico
Cod	Código
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
COVID-19	Doença do Coronavírus – 2019
CPEE	Congresso Paraense de Educação Especial
CRCA	Centro de Registro Acadêmico
CRG	Coeficiente de Rendimento Geral
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
DAIE	Diretoria de Integração e Assistência Estudantil

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

DAPSI	Departamento de Atendimento Biopsicossocial
dB	Decibéis
DEP.	Departamento
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
Future-se	Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras
GEP/NEES/UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial
Hz	Hertz
IBC	Instituto Benjamin Constant
IC	Iniciação Científica
ICH	Instituto de Ciências Humanas
ICSA	Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas
IEA	Instituto de Estudos do Araguaia
IES	Instituição de Ensino Superior
IETU	Instituto de Estudos do Trópico Úmido
IEX	Instituto de Estudos do Xingu
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
Inst	Instituto
IsF	Programa Idiomas sem Fronteiras
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN/LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
Lic	Licenciatura
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MCP	Movimentos de Cultura Popular

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

ME	Ministério da Economia
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ML	Matrícula Líquida
NAAH/S	Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação
NAIA	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
Ord	Ordem
PBP	Programa de Bolsa Permanência
PCD	Pessoa com Deficiência
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBEX	Programa Institucional de Bolsa de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnaest	Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProAp	Programa de Apoio à Permanência
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Proext	Programa Nacional de Educação Universitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUCA	Programa um Computador por Aluno

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

PROUNI	Programa Universidade para Todos
OS	Processo de Seleção
Quant	Quantidade
Rede Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional
REICOMP	Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
SAE	Sistema de Assistência Estudantil
SEC.	Secretaria
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SESu	Secretaria de Educação Superior
Sigaa	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNE	União Nacional dos Estudante
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UPIAS	União das Pessoas com Deficiência Física contra a Segregação
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
3 A LUTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E REGULAMENTAÇÕES CORRELATAS	35
3.1 O processo de luta das pessoas com deficiência pelo direito à Educação: aspectos históricos, paradigmas, conceitos/definições	35
3.2 Regulamentações referentes à educação das pessoas com deficiência: Leis, Decretos, Planos Nacionais de Educação	52
4 MARCOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: breve análise do contexto da inclusão das pessoas com deficiência ao ensino superior	77
4.1 Breve trajetória da Política Pública Educacional Brasileira: do Brasil Colônia à atualidade	77
4.2 Crises do sistema capitalista, reformas educacionais e o direito das pessoas com deficiência à inclusão na educação superior	95
4.3 Políticas voltadas à inclusão de Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior	108
5 CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIFESSPA	125
5.1 PROGRAMA INCLUIR E PNAES: institucionalização do processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa	129
5.1.1 Perfil dos discentes com deficiência atendidos na Unifesspa	141
5.2 Contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa a partir do trabalho no NAIA e do PNAES	165
5.2.1 Desafios e possibilidades do Serviço Social na inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa na ótica dos sujeitos da pesquisa	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	215
Apêndice 1 - Questionário aplicado à amostra de discentes com deficiência Erro! Indicador não definido.	
Apêndice 2 - Roteiro da Entrevista aplicada aos Assistentes Sociais	242

1 INTRODUÇÃO

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho que tem como objeto de estudo as múltiplas expressões da questão social. É uma profissão presente nos mais variados espaços ocupacionais, inclusive nas Universidades. É regulamentada pela Lei Nº 8.662/1993; as ações profissionais são balizadas pelo Código de Ética Profissional e norteadas pelo Projeto Ético Político do Serviço Social.

Assistentes sociais trabalham cotidianamente com as expressões da questão social que os indivíduos vivenciam no trabalho, na família, na saúde, na habitação, na educação etc. Este trabalho se dá no contexto das relações capitalistas e, para entendê-lo, exige-se a compreensão histórica de tais relações, principalmente, quanto às respostas profissionais às demandas que lhe são dirigidas no âmbito das relações antagônicas entre o capital e o trabalho, onde o Estado atende prioritariamente aos interesses do capital. Nesse contexto, “a questão social se põe como alvo da intervenção do Estado, por meio das políticas sociais públicas” (RAICHELIS, 2009, p. 3). Concernente ao objeto de estudo do Serviço Social, Iamamoto (2001) apresenta que a questão social é analisada relacionada às formas adotadas pelo trabalho e encontra-se fundamentalmente localizada em um cenário de disputas entre projetos societários, informados por diferentes interesses de classe, concernentes a percepções e propostas para o direcionamento das políticas econômicas e sociais.

Conforme Iamamoto (2011), na relação binária entre capital e trabalho, a questão social comporta elementos antagônicos, pois é produzida e reproduzida ampliadamente como disfunção e ameaça à ordem e à coesão social e passa a ser vista como desigualdade, por significar o lado oposto do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, mas também como rebeldia, por parte dos sujeitos que a vivenciam e, por isso, resistem e se opõem às suas expressões (IAMAMOTO, 2011).

Compreende-se que a questão social se apresenta sob diferentes aspectos e perspectivas. Cabe aos profissionais que a estudam desvelá-la aos sujeitos assistidos apresentando a dinâmica de mudanças e as diferentes roupagens com as quais ela se apresenta no decorrer da história destacando, para seu enfrentamento, dentre outros fatores, a prevalência dos imperativos da massa de trabalhadores, a convocação à responsabilidade do Estado e a afirmação de políticas sociais de caráter universal, direcionadas aos interesses das grandes maiorias, congregando um processo histórico de

lutas pela democratização da economia, da política, da cultura na construção da esfera pública (IAMAMOTO, 2012).

É no contexto supracitado que assistentes sociais são requisitados para, numa correlação de forças ininterruptas, orientar, informar e lutar para a efetivação de direitos sociais em defesa de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir desta breve explanação sobre o objeto e as circunstâncias de trabalho do assistente social é que, nesta pesquisa, busca-se estudar as contribuições do Serviço Social para a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior, em particular na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Ao se tratar a inclusão, seguiu-se o entendimento de Veiga-Neto (2007, p. 948), que destaca:

Não é um exagero afirmar-se que a *inclusão* é hoje um dos temas mais candentes e difíceis nas discussões sobre educação, no Brasil. Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas, também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material, o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão.

Que se deixe claro que a intenção deste estudo não é apresentar solução para a questão posta pelo autor supracitado, mas, a partir do interesse por “alguma coisa”³, fazer algo em nome da, e pela inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. “Em que pesem essas dificuldades – e, certamente, até mesmo em decorrência delas –, precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam” (VEIGA-NETO, 2007, p. 948).

Observa-se que o tema da inclusão é repleto de complexidade, agrega-se a esta, as particularidades que se pretende neste estudo, isto é, a inclusão de discentes com deficiência na educação superior, onde as expressões da questão social se agravam, dentre outros aspectos, pela falta de acessibilidade física, decorrente de barreiras arquitetônicas; nas comunicações e, sobretudo, nas atitudes. No intuito de superar tais

³ Destaque nosso.

barreiras, são criadas normas e leis que orientam o processo de inclusão, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, e para cumprir disposições desta lei, concernente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), foi criado o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que, especificamente em seu artigo 5º, §§ 2º e 5º, trata da estruturação dos núcleos de acessibilidade, visando a efetivação do AEE e a eliminação das barreiras supracitadas.

Esses núcleos se apresentam como espaços adequados para o trabalho de assistentes sociais, pois visam, dentre outros aspectos, garantir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011). Neste sentido, supõe-se que esses profissionais são capazes de contribuir de forma crítica e compromissada com a luta pela garantia dos direitos dos sujeitos em estudo, tendo em vista que, dentre as competências profissionais⁴, inscreve-se a promoção do acesso a serviços sociais com a finalidade de atender necessidades sociais de indivíduos, grupos e da classe trabalhadora, bem como os direitos sociais operacionalizados por meio de políticas sociais, programas, serviços e benefícios (BRASIL, 1993).

No tocante aos espaços ocupacionais onde trabalham assistentes sociais, a exemplo das universidades e dos núcleos de acessibilidade, Iamamoto (2009, p. 5) destaca que “esses distintos espaços são dotados de rationalidades e funções distintas na divisão social e técnica do trabalho, porquanto, implicam relações sociais de natureza particular, capitaneadas por diferentes sujeitos sociais” onde a efetiva atuação profissional se dá a partir “do conjunto das relações e condições sociais por meio das quais ele se realiza” (Idem, p. 5).

A autora destaca ainda, que “o Serviço Social brasileiro contemporâneo, apresenta uma feição acadêmico-profissional e social renovada, voltada à defesa do trabalho e dos trabalhadores” e, ao firmar o compromisso com esses sujeitos, o assistente social vai além, pois protagoniza a luta pela “afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social no terreno da história” (IAMAMOTO, 2009, p. 4). Ou seja, o trabalho profissional visa, dentre outros aspectos, a emancipação dos usuários dos serviços que presta, buscando fornecer-lhes condições de compreender a realidade da qual fazem parte, pois, para os assistentes sociais, o papel emancipador dos sujeitos de seus serviços

⁴ Lei Nº 8.662/1993, Art. 4º.

se dá também a partir da realização de estudos socioeconômicos, orientação social a indivíduos, grupos e famílias, convocando e estimulando a mobilização social desses segmentos e executando práticas educativas que contribuem para o protagonismo do público atendido na busca pelo acesso aos direitos e às formas de exercê-los (IAMAMOTO, 2009).

As contribuições de assistentes sociais na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), no tocante ao processo de inclusão de discentes com deficiência, corrobora com a citação acima e contribui “para que as necessidades e interesses desses sujeitos sociais adquiram visibilidade na cena pública e possam ser reconhecidos” (IAMAMOTO, 2009, p. 4). Para tanto, esses profissionais trabalham em articulação com outros setores que executam políticas públicas voltadas ao fomento de ações afirmativas que visam a inclusão de discentes com deficiência. Nesse aspecto, é notório o trabalho de assistentes sociais com a Política de Assistência Estudantil que, em grande parte, materializa-se na luta pela garantia dos direitos dos estudantes, no caso particular desta pesquisa, discentes com deficiência, não apenas ao ingresso, mas à inclusão, permanência, e conclusão dos cursos, com qualidade.

Os profissionais, sujeitos desta pesquisa, trabalham diretamente com a Assistência Estudantil, na Unifesspa, na Coordenação de Assistência ao Estudante da Pró-Reitoria de Extensão (Caest/PROEX), no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) e no Departamento de Apoio Psicopedagógico e Social (DAPSI)⁵, onde desenvolvem atividades voltadas ao estudo da realidade socioeconômica dos discentes com deficiência atendidos, em sua maioria referente ao processo de concessão de auxílios e bolsas.

Por se tratar da área de atuação do autor desta pesquisa, optou-se por pesquisar as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão dos sujeitos em estudo buscando demonstrar que, na Unifesspa, tais contribuições são necessárias para a efetivação da inclusão. Destaque-se também, quanto à escolha do tema, que os profissionais de outras áreas da IFES em estudo, embora desempenhem importante trabalho no processo de inclusão aqui tratado, não serão objeto deste estudo.

Diante do exposto, demarcou-se como tema: “O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ: contribuições para a inclusão de discentes com deficiência”. Definiu-se como problema de pesquisa: Quais as

⁵ Psicossociopedagógico

contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa? O período demarcado para a pesquisa foi de 2017 a 2021.

Para responder ao problema supracitado, foi realizada a fundamentação teórica, sobretudo da análise das categorias Pessoa com Deficiência, Serviço Social, inclusão educacional e ensino superior, associada à pesquisa documental e pesquisa empírica, articuladas aos objetivos. Tal análise foi realizada no contexto da Unifesspa, com base no trabalho desenvolvido por assistentes sociais integrantes da equipe técnica do NAIA e dos demais setores que trabalham com a Política Nacional de Assistência Estudantil, através do estudo das legislações sobre a garantia de direitos das pessoas com deficiência e, por fim, os desafios e possibilidades presentes na atuação profissional, no contexto em estudo.

Cientes da complexidade que envolve o tema, dada a sua magnitude⁶, entendida como a dimensão da questão referente às próprias pessoas com deficiência; a transcendência⁷, que diz respeito à visão social referente à questão; a vulnerabilidade⁸, que trata dos limites referentes ao processo de luta e garantia de direitos às pessoas com deficiência e, por fim, a factibilidade⁹, que envolve aspectos relacionados aos meios (recursos, organização, dentre outros) que venham a culminar na plena efetivação dos direitos; pretende-se contextualizá-lo de modo que seja possível a compreensão de ter-se optado por seu estudo.

Considerando-se o contexto até aqui apresentado, relacionando-o às especificidades que permeiam a escolha do tema, destaque-se que o interesse por este, é resultado de pesquisa iniciada pelo autor deste estudo quando da conclusão da graduação em Serviço Social, continuado durante a atuação como assistente social no NAIA/Unifesspa, como chefe do Departamento de Inclusão Acadêmica, onde são desenvolvidas atividades na luta pela garantia de direitos dos discentes com deficiência desta IFES.

O processo em questão consiste em orientações para inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio, no Sistema de Seleção Unificada (SISU), acompanhamento na habilitação aos cursos da Unifesspa, contato, coleta e sistematização dos dados necessários para a

⁶ “Diz respeito ao tamanho do problema e à população afetada por ele (SORIANO, 2004, p. 26);

⁷ “É a avaliação que a sociedade faz do problema, segundo sua gravidade e suas consequências” (SORIANO, 2004, p. 26);

⁸ “Indica em que medida um problema pode ser resolvido ou atacado” (SORIANO, 2004, p. 26);

⁹ “Implica a existência de recursos suficientes e da organização adequada para solucionar ou mitigar o problema” (SORIANO, 2004, p. 26).

participação dos candidatos às cotas reservadas para as Pessoas com Deficiência nas Bancas de Verificação da condição de deficiência. As referidas bancas foram criadas para atender ao que determina o § 1º, do Art. 2º, da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Após o ingresso das pessoas com deficiência na Unifesspa, o assistente social do NAIA realiza o acolhimento, a coleta de dados referentes às diferentes deficiências e às necessidades pedagógicas que elas demandam, o que serve de direcionamento para professores e demais membros da comunidade acadêmica. Realiza a seleção de bolsistas para trabalharem no apoio pedagógico de discentes com deficiência. Executa o processo de seleção para a concessão de auxílios e bolsas concedidos com verba do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Programa de Apoio à Permanência (ProAP).

A partir do trabalho desenvolvido nesse Núcleo e, na perspectiva de fortalecimento e maior visibilidade deste, houve a necessidade de participação em instâncias de luta pela garantia de direitos do público supracitado além dos muros da Unifesspa, o que direcionou à participação, do autor desta pesquisa, no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Município de Marabá (CMDPD), representando a Unifesspa, e a participação no “Projeto Mais Inclusão”, em parceria com o Ministério Público do Trabalho e Emprego em Marabá.

O trabalho demandado ao assistente social nesses espaços sócio-ocupacionais requer um profissional cada vez mais qualificado e capaz de compreender e responder às múltiplas expressões da questão social presentes no cotidiano dos sujeitos assistidos, adensando a participação em espaços de controle democrático, permeado com posturas que evidenciem compromissos ético e político, possibilitando-os o protagonismo frente a luta por seus direitos, dentre os quais, o direito ao ingresso em um curso superior.

Com base no exposto, pode-se destacar a importância do tema, em estudo nesta pesquisa, ao propor analisar as contribuições do Serviço Social em relação ao acesso, à inclusão e à permanência de discentes com deficiência no ensino superior, na perspectiva da garantia de direitos, tendo em vista o que prevê a legislação em vigor, em especial a Constituição Federal de 1988 e as legislações específicas referente aos direitos dos sujeitos em estudo.

Tal importância/relevância se intensifica no contexto ultraneoliberal, onde recorrentemente a burguesia rentista tem imposto o Estado Mínimo para o social, com

cortes crescentes no financiamento das Políticas Sociais. Em se tratando da Educação Superior, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), o corte no orçamento das IFES foi na ordem de 18,16%, e, no âmbito da Unifesspa, uma redução de 20,24% do orçamento geral em relação ao orçamento de 2020, atingindo os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em praticamente 1 milhão de reais (UNIFESSPA, 2020). Corrobora tal afirmação Behring (2011), ao destacar que esse contingenciamento, que resulta na inexecução do orçamento, deriva da política ultraneoliberal nutrida pela atual crise econômica criada e recriada pelo próprio capitalismo, e que ocasiona a limitação e diminuição de direitos, sob o pretexto da crise fiscal do Estado, convertendo as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias direcionadas aos efeitos mais perversos da crise, realizando um desmonte progressivo das aludidas políticas no nosso país.

As referidas medidas têm impacto extremamente negativo para a classe trabalhadora e, para os assistentes sociais, na Unifesspa, emerge o desafio de selecionar um número mínimo de discentes, quando a maioria desses se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica¹⁰.

O presente cenário reforça a relevância desta pesquisa, dentre outros aspectos, porque, quando realizado um levantamento do número de trabalhos sobre a temática no catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebeu-se que, apesar de muito estudado, o tema “Inclusão da Pessoa com Deficiência no ensino superior”, quando relacionado à área do Serviço Social, apresenta-se bastante restrito. Quando o foco da pesquisa é a “Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior” relacionada ao papel desempenhado por assistentes sociais em “Núcleos de Acessibilidade” apenas um resultado é apresentado e este, embora trate das ações realizadas por esses núcleos, restringe-se às possibilidades de permanência de estudantes com deficiência na educação superior.

No sentido exposto, trabalhar a temática em questão possibilitará, além dos aspectos já apresentados, maior visibilidade ao trabalho de assistentes sociais no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, em Núcleos de Acessibilidade, para além de Marabá e região do Sul e Sudeste do Pará, tendo em vista a divulgação dos resultados desta pesquisa no âmbito da Unifesspa, na rede educacional de

¹⁰ Realidade que ficou evidenciada após o levantamento da situação socioeconômica dos discentes em estudo e que será mostrada no Capítulo 5.

Marabá e Região, nas Instituições de Ensino superior parceiras, no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em grupos de pesquisa, em Congressos, Seminários, espaços e eventos correlatos.

Diante disso, analisar as formas atuais como se expressa a questão social, no contexto apresentado, é necessário para o Serviço Social, pois os assistentes sociais trabalham em diferentes esferas de interesses sociais e precisam projetar suas objetivações na defesa de direitos daqueles que demandam seus serviços, principalmente em uma conjuntura onde as Universidades têm sido alvo constante das investidas do capital que afetam, tanto o direito a condições dignas de trabalho, quanto a dignidade profissional e dos sujeitos assistidos.

Fundamentado nas afirmações pretéritas apresentou-se como objetivo geral, analisar as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, e como objetivos específicos: a) Identificar as contribuições do Serviço Social na garantia à inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa; b) Examinar as contribuições do Serviço Social no NAIA e sua articulação com os demais setores que trabalham com a Política Nacional de Assistência Estudantil na garantia da inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa; c) Analisar as possibilidades e os desafios no processo de inclusão de discentes com deficiência na IFES em estudo. A hipótese que orientou essa incursão investigativa reputa a existência da inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa e a importância das contribuições do Serviço Social nesse processo.

Pretende-se, com o presente estudo, entender como ocorre o processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa, nos diferentes setores que trabalham com a Política Nacional de Assistência Estudantil, de modo a contribuir com melhorias que visem, sobretudo, avanços nas condições de inclusão dos discentes em estudo e do trabalho dos profissionais que atuam no referido processo; identificar as contribuições profissionais na garantia de direitos que visem a inclusão de discentes com deficiência; como tal trabalho é articulado pelos diferentes setores onde existem assistentes sociais; identificar e analisar as possibilidades e desafios presentes no processo de inclusão dos discentes com deficiência; apresentar os resultados à Gestão da Unifesspa para que possam ser tomadas as providências que se verificarem necessárias.

Sendo os assistentes sociais executores terminais de políticas sociais públicas, contribuindo simultaneamente na reprodução social da classe trabalhadora e na

reprodução do capital, ressalvada a devida distinção, o trabalho no contexto em estudo permite identificar nuances que admitem a aplicação, na construção e aperfeiçoamento dessas políticas, beneficiando os sujeitos para quem estão direcionadas.

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos: o capítulo 1 (introdutório), percurso metodológico no capítulo 2; o capítulo 3, dividido em dois subtópicos, trata sobre a “luta das pessoas com deficiência pelo direito à inclusão e regulamentações correlatas; o capítulo 4 está dividido em 3 subtópicos e versa sobre os “marcos históricos da política educacional brasileira” e apresenta uma breve análise da referida política, no contexto de inclusão das pessoas com deficiência; o capítulo 5 refere-se à pesquisa empírica e analisa as “contribuições do Serviço Social para a inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa”; este capítulo está dividido em dois subtópicos: 5.1, que apresenta de forma sucinta os programa Incluir e PNAES, destacando a institucionalização destes no processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa; e, o 5.2, que analisa as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa, a partir do trabalho no NAIA e do PNAES.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico aqui apresentado inicia-se com a escolha do tema, pensado a partir do trabalho desenvolvido pelo autor deste estudo como assistente social no NAIA/Unifesspa. Após (re)formulação do projeto de pesquisa, dos objetivos, da questão-problema e da definição das categorias de análise, iniciou-se a fase exploratória, que segundo Minayo (2014), corresponde às fases da constituição do projeto até os processos e testes para a entrada em campo, a opção pelo tópico de investigação, a delimitação do problema, a determinação do objeto e dos objetivos, a elaboração de hipóteses ou pressuposições e do marco teórico conceitual, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo.

Com base no exposto, a partir de um longo processo de pesquisa, estudo e amadurecimento sobre questões referentes ao tema, foram elaborados os instrumentos de coleta de dados, estes, juntamente com o projeto de pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)¹¹.

Para embasamento histórico, teórico e metodológico, foram realizadas pesquisas bibliográfica, documental e de campo. O uso da pesquisa bibliográfica justifica-se porque, segundo Gil (2008, p. 44-45):

ela é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, sendo que sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser alcançada por meio de pesquisas diretas como na pesquisa de campo.

A pesquisa documental foi usada porque “vale-se de materiais que [...] não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45) e “a utilização de documentos no processo de pesquisa atrela-se à particularidade e às nuances do objeto e da temática pesquisados; ou então, à necessidade de angariar de modo efetivo um conjunto de ‘pistas’, informações e dados mais ‘materiais’, ‘concretos’” (SOARES, et al. 2018, p. 69) que servirão de fundamentação para a pesquisa.

A pesquisa de campo, realizada na Unifesspa, no período de agosto a outubro de

¹¹ CAEE: 59825722.3.0000.5294

2022, foi utilizada porque, segundo Minayo (1994, p. 53), “é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”; para Marcone e Lakatos (2011), consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente na coleta dos dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para a análise.

A abordagem utilizada foi a quali-quantitativa, tendo em vista que a pesquisa utilizará dados quantitativos, porém, com o objetivo de interpretação qualitativa a partir da análise de dados e de conteúdo, pois, para Laville e Dionne (1999, p. 198), “a forma numérica permite o tratamento e a análise com a ajuda dos instrumentos estatísticos [...] mais frequentemente, com os dados obtidos por instrumentos estruturados ou padronizados”. No caso da análise qualitativa, conforme os referidos autores, “é principalmente o caso dos dados que se apresentam como discurso, [...] tanto os textos extraídos de diversos tipos de documentos quanto às respostas obtidas nas perguntas abertas dos questionários ou entrevistas”. Para que esses dados possam ser utilizados, o pesquisador precisa organizá-los, descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, decodificá-los, agrupá-los em categoria, para então proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nesse sentido, utiliza-se, além da análise de dados, a análise de conteúdos, por ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com o objetivo de verificar a semântica dos dados” (BARDIN, 2004, p. 47).

Referente à abordagem supracitada, Minayo (1994, p. 239), destaca que a relação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa não é de oposição, mas de complementaridade, nenhuma das duas é **ruim**¹², mas não são suficientes para a compreensão completa da realidade, tendo em vista a dinâmica dessa realidade. Em concordância com a autora, a análise da realidade estudada foi realizada por meio da triangulação “com os dados precisando convergir em um formato de triângulo” o que, em relação com as pesquisas bibliográfica, documental e de campo, “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (YIN, 2001, pág. 32-33).

Na busca pela compreensão e interpretação da realidade em estudo, determinou-

¹² Grifo nosso.

se o método, entendido como “o caminho, a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos, o modo de pensamento, o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 34). Neste sentido, utiliza-se neste estudo, o materialismo histórico dialético que para Marx (1988), busca interpretar a realidade a partir do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis. Esse método, empregado em pesquisa qualitativa¹³, possibilita uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, por considerar que os fatos não podem ser relevados fora de um contexto social, político, econômico etc. (PRODANOV; FREITAS, 2023; MARX, 1988).

O lócus de estudo foi a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; o universo da pesquisa é composto pelos seguintes sujeitos: 114 discentes com deficiência dos diferentes cursos e campus/campi da Unifesspa¹⁴, com cadastro ativo no Sistema de Gestão e Atendimento ao Aluno (Sigaa); e 8 Assistentes Sociais da Unifesspa que trabalham com o PNAES¹⁵.

No tocante aos discentes foi utilizada a técnica de amostragem pela impossibilidade de alcance de todos os estudantes com deficiência da Unifesspa, principalmente por questões geográficas e financeiras (do pesquisador) e do tempo necessário para a exequibilidade desta pesquisa. O uso da referida técnica é justificável, pois na pesquisa social, segundo Soriano (2004, p. 204) “ocorre de o especialista não ter condições, em geral, de pesquisar toda a população”. O uso da técnica apresentada também pode ser justificado porque, nas palavras desse autor, “a teoria de amostragem sustenta que é possível trabalhar com base em amostras e obter conhecimento das medidas da população” (SORIANO, 2004, p. 204).

Referente à técnica utilizada, valeu-se da amostragem não-probabilística, tendo em vista o caráter qualitativo atrelado ao quantitativo da pesquisa, que permite ao pesquisador escolher livremente o tamanho da amostra. Com base no marco de amostragem, que é a listagem dos elementos de toda a população, numerados de 1 a N (tamanho da população) (SORIANO, 2004), optou-se por uma amostra de 30 discentes com deficiência visando a exequibilidade da pesquisa. Para a formação da amostra, foram realizados dois sorteios por meio do aplicativo “Sorteio Fácil”¹⁶ (que faz o sorteio dos

¹³ Como é o caso desta pesquisa.

¹⁴ Ver **Figura 02** – Organograma da Unifesspa (p. 114))

¹⁵ Seis (06) na Caest/PROEX; um (01) no NAIA e um (01) no DAPSI)

¹⁶ Destaque nosso.

números de forma aleatória), onde foi especificado o número total de discentes com deficiência (114). Os 30 números sorteados foram associados a nomes de discentes, previamente organizados em uma planilha. Em seguida, foi realizado o contato com cada discente, via e-mail e, após identificado o retorno dos e-mails por inexistência ou erro, foi realizado o contato via WhatsApp e telefone; os números que não retornaram os contatos foram substituídos pelos números obtidos no segundo sorteio. Posteriormente ao processo em questão, os discentes confirmaram o recebimento do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), porém, mesmo depois de repetidas tentativas de contato, no período de agosto a outubro de 2022, apenas 25, dos 30 discentes sorteados responderam ao questionário.

Foram elaboradas questões abertas e fechadas. Nas questões abertas os discentes deveriam discorrer sobre sua resposta; em algumas questões fechadas deveriam marcar apenas uma alternativa, justificando-a, caso fosse necessário; em outras questões, conforme indicado nas mesmas, poderiam marcar uma ou mais alternativas. A opção pelas questões abertas e fechadas e pela solicitação de justificativa para algumas respostas se deu por se tratar de uma pesquisa qualitativa, havendo a necessidade de melhor esclarecimento das respostas, para se chegar aos objetivos propostos, tendo em vista a ausência do pesquisador quando da resposta do questionário por parte dos discentes.

O uso do questionário com os alunos justifica-se porque, segundo Marconi e Lakatos (2011), é um instrumento de coleta de dados formado por uma série sistemática de questões, que precisam ser respondidas sem o comparecimento do entrevistador, apresentando como principais vantagens o fato de alcançar grande número de entrevistados em uma extensa área geográfica, atender às limitações da pesquisa quanto às questões financeiras do pesquisador e garantir o anonimato dos entrevistados **não expondo-os à influência do entrevistador**¹⁷.

O questionário foi aplicado por meio do Google Forms, porque essa ferramenta possibilitou o envio, por meio do link do questionário completo, para o e-mail dos discentes com deficiência da Unifesspa, sendo suas respostas registradas pelo servidor da Google e apresentadas por meio de gráficos e texto, para posterior análise por parte do pesquisador.

¹⁷ Grifo nosso. Os resultados foram organizados de modo a não identificar os discentes, para que eles ficassem mais à vontade para responder às questões.

As informações obtidas foram inicialmente tratadas de modo descritivo, por meio de tabelas e gráficos, para posterior tratamento indutivo/inferencial que possibilitou realizar uma análise quali-quantitativa dos dados, o que, atrelado às respostas em texto, possibilitou também a análise de conteúdo.

Para contextualização histórica foram utilizados dados desde o ano de 1992, quando se tem o primeiro relato de um discente com deficiência na Unifesspa, para posteriormente organizar os dados referentes à demarcação temporal desta pesquisa que compreende o período de 2017 a 2021. No NAIA e demais setores da Unifesspa, foram obtidas informações em documentos tais como: cadastro acadêmico, planilhas de perfil dos discentes com deficiência, dados abertos da Unifesspa, relatórios de gestão, regimentos, leis, decretos, e outros documentos normativos, além de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao objeto de pesquisa, articulando-os à fundamentação teórica acerca das categorias analíticas que permearam a pesquisa, quais sejam: Pessoa com Deficiência, Serviço Social, inclusão social e ensino superior; tendo como objetivo analisar as contribuições de assistentes sociais no processo de inclusão de discentes com deficiência da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Quanto aos profissionais, a coleta inicialmente pensada para o universo de assistentes sociais (08), devido a particularidades de alguns, foi realizada com apenas 06, no período de agosto a outubro de 2022, pois 02 assistentes sociais não participaram da pesquisa porque, 01 foi redistribuída e outra se encontra de Licença por Motivo de Doença em Pessoa da Família e, mesmo após vários contatos, não foi obtida resposta positiva quanto à realização da entrevista.

A produção de dados com os profissionais em estudo foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas porque esse instrumento “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64-66). As entrevistas, na Coordenação de Assistência Estudantil, da Pró-Reitoria de Extensão¹⁸ (Caest/PROEX), foram realizadas com 05 dos 07 profissionais do setor. Quatro (04) entrevistas foram realizadas presencialmente, em uma das duas salas de entrevistas da Coordenação; uma

¹⁸ A Caest faz parte da estrutura da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil – DAIE, que faz parte da PROEX. Nesta pesquisa, sempre que se referir à DAIE/PROEX, será utilizada Caest/PROEX, como forma de simplificar a nomenclatura.

(01) foi realizada via Google Meet, tendo em vista que a profissional se encontrava de Licença para Pós-graduação, mas concordou em participar da pesquisa. A outra entrevista foi realizada com a profissional do DAPSI, na Sala de atendimento do Setor. Os dados das entrevistas foram transcritos e organizados de acordo com os blocos de perguntas, categorizados, analisados, interpretados e, comparados com as questões semelhantes constantes no questionário aplicado aos discentes, para identificar convergências e divergências entre eles e assim ter-se uma visão mais próxima da totalidade.

Ainda referente aos sujeitos da pesquisa, tendo em vista os princípios éticos referentes ao exercício da profissão e da pesquisa com seres humanos, como meio de garantir o anonimato dos respondentes, foram utilizados codinomes seguidos de um número “x” para identificar suas respostas/falas, por exemplo: “discente ‘x’” para os discentes com deficiência e “profissional ‘x’” para os assistentes sociais.

3 A LUTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO E REGULAMENTAÇÕES CORRELATAS

Este capítulo versa sobre a luta das pessoas com deficiência pelo direito à inclusão na educação, para tanto, elenca as principais regulamentações referentes a esse direito, analisa aspectos históricos; os principais paradigmas da inclusão; apresenta os/as principais conceitos/definições relacionados/as ao tema deste estudo; exibe, de forma sistemática, leis, decretos, portarias, resoluções e Planos Nacionais de Educação referentes aos direitos dos sujeitos em estudo à educação, convergindo para a educação superior.

3.1 O processo de luta das pessoas com deficiência pelo direito à Educação: aspectos históricos, paradigmas, conceitos/definições

Para melhor compreensão de alguns “porquês” presentes no processo de luta das pessoas com deficiência, torna-se imprescindível contextualizá-lo historicamente, desde os primeiros relatos sobre a existência dessas pessoas, destacando aspectos conceituais bem como paradigmas educacionais no tocante a esses sujeitos para, então, situá-lo no contexto de lutas pelo direito à inclusão na educação, na sociedade capitalista.

Importante destacar que o tema da inclusão será trabalhado considerando-se que, na sociedade capitalista, é dotada de uma qualidade sociologicamente identificável nas pessoas (com deficiência) e nas relações sociais (pessoas com deficiência X sociedade X pessoas com deficiência), todavia, eivada de imprecisões, principalmente quando se pretende apresentar conceitos e definições (MARTINS, 2002)¹⁹.

De forma mais acentuada, na atualidade, a inclusão ocorre no limite da busca pela garantia dos direitos adquiridos e a ganância dos detentores dos meios de produção mediado pelo aparato Estatal que trabalha na lógica da participação mínima do Estado como, por exemplo, para garantir direitos por meio de políticas sociais públicas, mas têm suas orientações para tal, movidas por ingerências de organismos multilaterais que

¹⁹ O autor, no livro “A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais” trata sobre o tema exclusão. Nesta produção foi estabelecida uma analogia entre as ideias do autor sobre exclusão para se apresentar o tema da inclusão social a partir da compreensão que exclusão/inclusão são categorias antagônicas.

defendem a lógica do capital²⁰.

Na relação exclusão/inclusão existe um movimento de luta contra as formas de discriminação o qual requisita conciliar o caráter fragmentado e seletivo de políticas sociais públicas com os rótulos que segregam, que não ocorreu/ocorre apenas na sociedade capitalista, embora nesta se apresente de forma mais acentuada e cruel (SANTOS; KABENGELE e MONTEIRO, 2022).

Conforme Silva (1987), tem-se registros de pessoas com deficiência existem desde os tempos mais remotos da história. Talvez a deficiência fosse algo congênito ou adquirido. Nesse último caso, ela poderia ser ocasionada por lutas entre os indivíduos, decorrente da caça, causada por ataques de animais ou mesmo por acidentes no uso de ferramentas rústicas. O autor destaca também que não se pode afirmar quais os motivos que ocasionaram as deficiências adquiridas, todavia remete a imaginar como um homem ou uma mulher poderiam sobreviver nas eras remotas com uma deficiência física muito limitadora, onde predominava a ausência de toda e qualquer forma de entendimento, aceitação e meios de minimizar as limitações inerentes às deficiências.

Relatos sobre pessoas com deficiência podem ser encontrados na Era Paleolítica. Segundo Silva (1987), fraturas do metatarso impediam o homem primitivo de tomar parte em atividades de caça ou de guerra por períodos de meses. Nestes casos, tais pessoas tinham seus membros imobilizados ficando sua sobrevivência na dependência de outrem.

Na transição do período Mesolítico para o Neolítico, de acordo com Silva (1987, p. 18), “amputações de pés, de mãos e a incrível cirurgia craniana conhecida como ‘trepanação’, com a comprovada sobrevivência do ‘operado’, foram realizadas, conforme indicam achados da época”. Outro fato destacado pelo autor é que “dedos das mãos amputados, não se sabe por que causas, já haviam surgido por milhares de anos em desenhos das cavernas habitadas” (SILVA, 1987, p. 18).

No período Neolítico, somente depois de um certo desenvolvimento de vínculos familiares, da consciência social e da linguagem falada, bem como da crença em um ser ou em seres superiores, neste último caso, com um “caráter punitivo, talvez tenha levado o homem primitivo a melhor considerar as pessoas adoentadas, as acidentadas em atividades de caça e pesca, as vitimadas por ciladas ou agressões de grupos rivais” (SILVA, 1987, p. 18).

²⁰ Ver subitem 4.1.

Alguns dados que comprovam a existência de pessoas com deficiência no período da Pré-História são “dedos amputados, [...] notados nos desenhos das cavernas habitadas, [...] a incrível calosidade óssea com grande desvio da linha do fêmur e evidente encurtamento da perna” (SILVA, 1987, p. 20).

Segundo estudos da Paleopatologia, através de estudos de “desenhos, estatuetas, relevos, além da análise sistemática de ossos que apresentam anomalias” pode-se afirmar que “a doença e a deficiência física são tão antigas quanto a própria vida sobre a Terra” (SILVA, 1987, p. 21).

Os estudos sobre as civilizações primitivas mostram que povos e tribos desenvolveram meios próprios para tratar doenças. O que se pode observar a partir destes estudos é que alguns povos só tratavam ou dispensavam cuidados especiais a homens que fossem considerados perfeitos. Se uma criança apresentasse “aleijões ou [...] fraqueza extrema era eliminada [...], tanto por não apresentar condições de sobrevivência, quanto por crendices que as vinculavam a maus espíritos, a castigos de divindades ou mesmo por motivos utilitários” (SILVA, 1987, p. 23; 24).

O destino das pessoas com deficiência no período da Pré-história era incerto. Estudos relatam que “foram encontrados em alguns [...] vasos ou urnas homens com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, decorrentes de malformações congênitas” (SILVA, 1987, p. 25). Esse fato também pode ser usado para corroborar afirmações anteriores de “que desde as épocas mais remotas, as deficiências e mesmo as deformidades de nascimento ou adquiridas por traumatismos e doenças já eram um verdadeiro flagelo da humanidade” (SILVA, 1987, p. 25). Outro fato importante de se destacar, e que também reiteram algumas afirmações feitas até aqui, é que os resultados dos estudos dos vasos e urnas supracitados demonstram que quase sempre a sobrevivência dos indivíduos com alguma deficiência estava atrelada à utilidade que ele tinha para o grupo:

Indicam-nos também esses objetos da primitiva arte neolítica que esses homens sobreviviam até a idade adulta e poderiam ter algum valor, seja por motivos de superstições, seja por real utilidade, para merecer sua representação num utensílio permanente e de vital utilidade para os grupos sociais de então (SILVA, 1987, p. 25).

Nas culturas Mesolíticas e Neolíticas, pode-se encontrar referências dos mais variados costumes referentes às pessoas com deficiências. “A lei básica de Roma bem

como os costumes adotados em Esparta, iam ao extremo e [...] determinavam a eliminação de crianças nascidas com deficiências físicas" (SILVA, 1987, p. 25).

Ainda de acordo com o autor em estudo, as atitudes referentes a grupos minoritários, a exemplo das pessoas com deficiência, "na abalizada opinião de antropólogos, e mesmo de historiadores da medicina, se dividem em dois grupos básicos: uma atitude de aceitação, tolerância, apoio e assimilação e uma outra, de eliminação, menosprezo ou destruição" (SILVA, 1987, p. 26).

Na trilha desse raciocínio, alguns povos primitivos tinham práticas de abandono, segregação e até mesmo de destruição quanto às pessoas com deficiência. Outros, não se preocupavam (conforme o caso) com as pessoas deficientes em termos de vida ou de morte, mas tomavam atitudes discriminatórias contra elas (SILVA, 1987). Em suma:

Há vários casos de eliminação de [...] deficientes devido à ignorância das causas dos males considerados misteriosos, ou por medo das divindades vingativas que poderiam estar envolvidas ou mesmo interessadas. Infelizmente em quase todas as culturas que indicamos, restavam às pessoas marcadas pela incapacidade ou pela idade, apenas duas alternativas: resignação à situação ou a morte (SILVA, 1987, p. 33-35).

As narrativas precedentes permitem inferir, no tocante às pessoas com deficiência, que a exclusão, o abandono e até o extermínio, permeiam sua história, porém, com o passar do tempo, a relação das sociedades com a pessoa com deficiência e a luta pela inclusão passaram por significativas mudanças. Estas expressam, na sociedade capitalista²¹, um paradoxo que se deve salientar: o sentido de cada mudança, as formas como são pensadas nos diferentes contextos históricos, geográficos, econômicos, políticos, sociais e a perspectiva sob a qual são pensadas. De um lado, as pessoas com deficiência e os militantes dessa causa; de outro, o sistema capitalista e, no centro, a exclusão, elemento próprio da sociedade capitalista.

Nas palavras de Martins (2002), diretamente relacionado ao fato apresentado está a existência ou não de uma consciência social das vítimas da exclusão e de outros que se inquietam frente a ela buscando a convergência de consciências (consciência coletiva) rumo ao modo como a vítima da exclusão (situação social) entende sua situação e as possibilidades para combatê-la.

Antagonicamente, o sistema capitalista e seus protagonistas da

²¹ Na sua gênese e na atualidade.

acumulação/barbárie do capital observam o movimento da formação de consciência dos sujeitos excluídos buscando estratégias para a manutenção do *status quo*. Ainda segundo Martins (2002), o que se está tentando dizer acerca das atitudes que os sujeitos excluídos tomam frente a determinada situação social é que, as pessoas e até os grupos sociais, podem viver em uma situação adversa e ter de tal situação uma concepção incompleta ou mesmo equivocada ou, no sentido contrário, ter dela uma compreensão adequada, objetiva num certo sentido, o que é mais raro, a depender das conjunturas social e histórica (MARTINS, 2002).

Nos termos apresentados, os sujeitos podem agir de forma passiva ou ativa. Sendo assim, há situações que não contribuem para a compreensão e que desvirtuam a consciência social do sujeito, são aquelas nas quais a sociedade tem maior capacidade de se reproduzir e de se revivificar e aquelas em que os grupos sociais em situação destoante se mostram frágeis²² (MARTINS, 2002).

Partindo-se destas compreensões pode-se tratar do processo de lutas das pessoas com deficiência, na busca pela garantia do direito à inclusão, conscientes da realidade que a permeia. Tais compreensões se tornam necessárias também para o entendimento dos demais contextos apresentados no decorrer desta produção científica, inclusive da participação de assistentes sociais no processo em estudo, enquanto executores terminais das políticas sociais (MIOTO, 2009), o que ficou evidenciado de forma específica no Capítulo 5, subtópico 5.2, desta produção.

Retomando o âmbito de mudanças quanto ao processo de exclusão/inclusão das pessoas com deficiência, “no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica (ARANHA, 2005, p. 12). A partir do século XVI as mudanças em torno da concepção de deficiência passaram a indagar a sua natureza a partir de causas naturais. Isso culminou em formas de tratamento como a “alquimia, magia e astrologia, métodos da então iniciante medicina” (ARANHA, 2005, p. 12). Segundo a mesma autora, “o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural”.

Logo após a tese da organicidade, surge a tese do desenvolvimento por estimulação. Enquanto aquela voltou-se para o tratamento médico, essa voltou-se para

²² O autor cita os trabalhadores assalariados, no caso desta produção, não em detrimento destes, o foco são as pessoas com deficiência.

ações de ensino, o que, segundo Aranha (2005), vai se desenvolver de forma definitiva, a partir do século XVIII, quando se inicia o paradigma da institucionalização. Este, apresentava como característica (desde sua gênese), dentre outras, a “retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e a manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias” (op. cit., p. 13).

O referido paradigma não contribuía para o desenvolvimento destas pessoas, não cumpria o que pregava, pois, as instituições eram, segundo Goffman (1961), um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos ficava segregado da sociedade por um longo período e viviam de maneira exclusa e sistematicamente administrada.

Conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, ou instituições similares, todas essas instituições, nas palavras de Goffman (1961), surgiram como espaço para higienização social das pessoas com transtornos mentais e pessoas com deficiência, configurando-se, como já citado, locais de confinamento. A força do paradigma institucional foi tão grande, que ainda existem, em vários países do mundo, inclusive no Brasil, instituições similares às supracitadas, conforme a autora em estudo.

Faz sentido, então, destacar que, em especial, referente à educação, o paradigma em estudo, é inadequado e ineficiente para realizar aquilo a que se propunha, tendo em vista que não favorecia a preparação nem a recuperação das pessoas com necessidades especiais para a vida em sociedade (ARANHA, 2005), porém, contribuiu para um “fim parcial” ao hoje denominado paradigma da exclusão, pois, mesmo baseado na ideia da segregação, representou uma evolução em relação ao período anterior onde as pessoas com deficiência eram literalmente excluídas.

É também no século XVIII que a deficiência passa a ser concebida como uma variação do normal da espécie humana e, desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma (DINIZ, 2007). Porém, decorrente de vários movimentos, dentre eles o da União das Pessoas com Deficiência Física contra a Segregação (UPIAS)²³, a evolução dos estudos passou do campo baseado no modelo biomédico – confinado aos saberes médicos, psicólogos e de reabilitação – para o campo das humanidades, introduzindo o modelo social. Tais mudanças rebatem a partir do conceito de deficiência “que reconhece

²³ Será tratado nas páginas seguintes.

o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente" (DINIZ, 2007, p. 5). Essa estrutura opressora tem sua materialidade na sociedade capitalista, que segundo Tonet (1997), não pode ser harmônica e democrática, mas inumana e desigual, pois reproduz o modo de sistematização das relações de produção, marcando a sociedade estigmatizada pela aversão entre os homens, pela opressão, pela dominação, pelo exclusivismo, pela aspiração de poder, ou seja, evidencia um rompimento ineliminável no seu interior.

Os diferentes estudos sobre a deficiência geraram confrontos com outros campos do saber, como, por exemplo, o biomédico, o que resultou no debate que possibilitou a visão da deficiência e sua nomenclatura "em termos políticos e não mais estritamente diagnósticos" (DINIZ, 2007, p. 5). Vários foram os embates em torno do tema da deficiência, principalmente referente à sua definição²⁴, termos e modelo de deficiência.

De uma concepção puramente baseada no modelo biomédico evolui-se para uma concepção biopsicossocial baseada no modelo social de deficiência. Para o modelo biomédico a "deficiência é consequência natural da lesão em um corpo" (DINIZ, 2007, p. 7). Esse modelo também "afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão, era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo" (DINIZ, 2007, p. 11).

Diante do exposto, Santos; Kabengele e Monteiro (2022, p. 160), destacam, ao tratar na atualidade, sobre a necropolítica, que "a regulação da corporalidade de pessoas afastando-as de um ideal de perfeição tem servido para definir relações de poder". Isto traz à tona a discussão sobre o capacitismo, termo que, segundo Sperfeld e Tillmann (2021), é recente e se concretiza por meio de atitudes que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a uma concepção ideal de beleza e capacidade ativa. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência. Fiona Campbell (2001, p. 44) corrobora com o pensamento de Sperfeld e Tillmann (2021), ao discorrerem que:

o capacitismo é uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de indivíduo e de corpo padrão, tido como perfeito, próprio da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência, então, é considerada um estado diminuído do ser humano.

²⁴ Segundo Souza (2002, p. 26) é a partir de uma consciência social, equivocada ou não, que devem ser buscadas as autodefinições, as autodesignações.

Gesser, et al. (2020, p. 26) compreendem que “o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, ‘infantilizando-as’, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados”. Com base nos autores imediatamente citados, é possível perceber estreita relação entre o modelo biomédico e a visão capitalista sobre deficiência, o que chama a atenção para a apresentação e denúncia de visões capacitistas.

A sociedade capitalista é repleta de desigualdades, má distribuição de renda, visões preconceituosas, atitudes excludentes etc. que dificultam a execução de direitos. A cada dia mais barreiras surgem frente à concessão de direitos, principalmente das minorias, como é o caso das pessoas com deficiência. O capacitismo, se faz presente em todas as formas de obstaculizar, discriminar, excluir; sendo assim, está presente em toda a história das pessoas com deficiência. Martins et al. (2020c), destacam o capacitismo como a desvalorização e a desqualificação da pessoa com deficiência baseadas no preconceito referente à sua capacidade corporal e cognitiva.

Essa concepção dificulta, por exemplo, o acesso ao mercado de trabalho, à educação, ao lazer etc. Concernente à educação, foco deste estudo, mesmo sendo um direito fundamental, visões capacitistas dificultam a execução plena desse direito (MARTINS et al, 2020c). O capacitismo está presente, por exemplo, em práticas de bullying e em atitudes discriminatórias que afetam psicológica, emocional e socialmente as pessoas com deficiência (MARTINS et al, 2020c). Segundo os autores imediatamente referenciados, os supracitados fatores fazem com que o desenvolvimento das pessoas com deficiência seja negligenciado (Idem).

Com base nos autores em estudo, pode-se afirmar que a conjuntura apresentada exige a criação de leis, a promoção de políticas públicas, maior investimento de recursos, maior representatividade política²⁵ das pessoas com deficiência, dentre outras ações dos governos e da sociedade, visando a garantia do direito à educação dos sujeitos em estudo (MARTINS, et al., 2020c).

Como resultado das lutas das pessoas com deficiência que identificam e se opõem às concepções, modelos e paradigmas excludentes, surge num sentido diametralmente oposto, o modelo social da deficiência. Diniz (2007, p. 11), aponta que “a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo

²⁵ Sobre esse assunto, consultar: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/capacitismo-e-os-desafios-das-pessoas-com-deficiencia/>

ideal de sujeito produtivo". Sob esta ótica houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social (DINIZ, 2007).

Os diferentes embates sobre esses paradigmas resultaram em mudanças no interior do movimento das pessoas com deficiência que permitiram conquistas das mais diversas, inclusive no que se refere à terminologia, evoluindo para "pessoas com deficiência e deficiente" atualmente utilizada (DINIZ, 2007). Esse termo foi inclusive recepcionado pelo direito brasileiro por volta da metade da década de 1990 (SUSSAKI, s.d.). Toda essa luta pela mudança da nomenclatura referente à deficiência se deu porque "a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios" (DINIZ, 2007, p. 5).

Na trajetória de luta das pessoas com deficiência, o sociólogo Paul Hunt "foi um dos precursores do modelo social da deficiência, no Reino Unido, nos anos de 1960" (DINIZ, 2007, p. 7). Graças à repercussão de uma carta enviada por Hunt ao jornal inglês The Guardian, em 20 de setembro de 1972, quatro anos depois surgiu a UPIAS, primeira organização política voltada à defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Vários foram os sujeitos que lutaram no processo supracitado. Dentre eles: Erving Goffman, Paul Abberley e Vic Finkelstein. A luta deles resultou no termo defendido pelo movimento como "pessoa com deficiência" e "deficiente" (DINIZ, 2007, p.5) e na redefinição de lesão e deficiência, apresentando uma definição sociológica frente à biomédica. Também foi refeita a gramática da deficiência, em 1976, o que resultou em novas definições atribuídas aos termos "lesão" e "deficiência" como se vê:

Lesão: Ausência parcial ou total de um membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2007, p. 8).

A iniciativa da UPIAS representou a primeira tentativa de autoclassificação dos movimentos de deficientes. A ideia era [...] "ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência" (DINIZ, 2007, p. 9). Pretendia-se denunciar a estrutura opressora e mostrar "quem se beneficiava com a segregação dos deficientes da vida social" (DINIZ, 2007, p. 10).

Saindo da esfera exclusiva da biomedicina e entrando também no campo político surgiu a discussão sobre o termo adequado para se referir às pessoas com deficiência. A

discussão não gerou um consenso, mas evoluiu rumo à extinção de termos que menosprezavam os sujeitos em estudo. Porém, entre os termos utilizados não houve consenso, dentre as críticas aos termos “pessoa com deficiência” e “deficiente” temos a apresentada por Sacks (1995), para ele o termo pessoa com deficiência indica que a deficiência é propriedade da pessoa e não da sociedade; já o termo pessoa deficiente e deficiente evidenciam que a deficiência é parte essencial e indispensável da identidade do indivíduo.

Concernente a nomenclaturas, definições, terminologias etc., nesta produção, sempre que forem utilizados termos como Pessoas com Necessidades Especiais, Pessoas Portadoras de Deficiência, excepcionais ou mesmo termos depreciativos, serão apenas transcritos em citações diretas e, por isso, serão usadas conforme o texto original.

Destaca-se como desfecho das lutas empreendidas pela UPIAS, além das mudanças nas definições, terminologias e concepções, à instituição do modelo social de deficiência, baseado no conceito revolucionário de deficiência que passa a ser compreendida como resultado da relação entre a pessoa e o contexto social, não meramente uma condição biologicamente determinada (PAGANELLI, 2018).

Baseado no marxismo, os teóricos do modelo social denunciavam que o capitalismo é que se beneficia com a segregação dos deficientes, pois estes cumpriam uma função econômica como parte do exército de reserva e uma função ideológica, mantendo-os na posição de inferioridade (DINIZ, 2007).

Diante do exposto, torna-se nítida a importância da UPIAS no processo que culminou no desenvolvimento do modelo social de deficiência, contrapondo-se ao modelo biomédico. Essas mudanças foram possíveis por causa do compromisso e da organização do processo de consciência de classe que a envolveu, pelos esforços dos seus organizadores e dirigentes, pelo trabalho sistemático de caráter educativo-organizativo que elevou intelectualmente o movimento, fatores essenciais para que a massa humana se distinga e se torne independente (GRAMSCI, 1978) e principalmente por ter sido a UPIAS um movimento protagonizado pelas próprias pessoas com deficiência, que a partir da identidade que permeou o movimento, a necessidade e desejo de superação do modelo posto, levou-as à reivindicações que resultaram no sucesso da luta então empreendida.

Embora não tenha sido superado o modelo biomédico²⁶, pois ele exerce forte

²⁶ Conforme Diniz (2007, p. 11) “o modelo médico, ainda hoje hegemonic para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes”.

influência até hoje, o desenvolvimento do modelo social da deficiência foi um importante marco para as pessoas com deficiência, pois resultou em mudanças significativas por estar baseado na ideia de inclusão social que carrega em si a concepção de que a sociedade capitalista é que segregá, exclui, explora e, por isso, existe um constante processo de luta para pressionar o Estado na responsabilização e no desenvolvimento de ações que visem à garantia de condições de inclusão, dentre elas, a criação de políticas públicas, criação de leis, elaboração e execução de projetos, dentre outras ações. É necessário, porém, fortalecer a luta para a superação do modelo biomédico.

Retomando o processo de lutas das pessoas com deficiência e com forte influência da UPIAS, o paradigma da institucionalização é duramente criticado e surge na década de 1960:

o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização. Este defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões necessários à vida cotidiana, no nível mais próximo possível do considerado normal (ARANHA, 2005, p. 18).

Com essa nova visão, surgiu o paradigma do serviço, baseado no conceito de integração a partir do qual entendia-se que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais os serviços e os recursos que necessitavam para viabilizar as modificações que as tornassem mais ‘normais’²⁷ possível (ARANHA, 2005).

De maneira bem mais rápida que o paradigma da institucionalização, o paradigma de serviços logo começou a sofrer críticas e, a partir da ideia de que a sociedade tem que se organizar de modo a garantir o acesso a todos os cidadãos a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades de cada um (ARANHA, 2005), surgiu o Paradigma de Suporte, baseado na ideia de inclusão, caracterizado pelo entendimento de que:

A pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias. Foi nessa busca que se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer

²⁷ Destaque nosso.

recurso da comunidade (ARANHA 2005, p. 21).

A partir da ideia de suporte é que surgiu o processo de inclusão social²⁸. É possível, nesse sentido, inferir como foi difícil a luta das pessoas com deficiência para, dentre outras, conquistas, alcançar o direito à inclusão na educação, particularmente e mais complexo, à educação superior, que historicamente tem um caráter excludente na realidade brasileira, como é pretensão mostrar de forma sucinta, neste trabalho, no subitem 4.2.

Tais relatos constituem-se em um breve levantamento sobre as pessoas com deficiência e o tratamento a elas dispensado por diferentes povos e épocas, pois são de suma importância para o entendimento, por exemplo, do porquê de algumas atitudes atuais e o motivo das lutas empreendidas pelas pessoas com deficiência por todo o mundo, na busca por seus direitos.

Busca-se também, apresentar informações que contribuam para a desconstrução de visões preconceituosas sobre as pessoas com deficiência para evitar sua marginalização, apresentando alguns termos referentes a essas pessoas. Termos que por vezes são desconhecidos por grande parte da população que, por isso, acaba usando de forma indevida contribuindo, dentre outros aspectos, para atitudes preconceituosas.

É de suma importância frisar que, ao se tratar de conceitos, definições etc. é necessária a compreensão que estes passam por transformações, evoluem, a depender do período histórico, contexto social, econômico, político no qual se desenvolvem. Igualmente importante é destacar que, em uma produção científica, devido às limitações que lhes são próprias, torna-se impossível apresentá-los na sua plenitude, portanto, nesta produção, apresentam-se algumas definições como rol exemplificativo, optando pelas que dão conta mais diretamente da análise realizada.

O entendimento sobre inclusão tem seu aprofundamento por meio da luta histórica das pessoas com deficiência junto a outros grupos sociais, que culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217-A III (UNICEF, s.d.). A partir dela, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975 tem-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (MEC, s.d.). Importa destacar, ao tratar de direitos humanos, que:

²⁸ Cujas definições, para o que interessa este trabalho, serão apresentadas no **Quadro 01**.

a ética emancipatória dos direitos humanos demanda transformação social, a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude, suas potencialidades, sem violência e discriminação. É a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena (PIOVESAN, 2008, p. 887).

Na ótica de que os direitos alcançados resultam de um árduo processo de luta empreendido em um ambiente hostil de negativa de direitos, quanto aos direitos humanos, cabe destacar que, enquanto um construto histórico, esses direitos não traduzem uma história linear, uma marcha triunfal, nem tampouco uma causa perdida, mas refletem continuamente a história de um combate, mediante processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana (PIOVESAN, 2008).

Partindo-se da perspectiva supracitada, após um intenso processo de luta, em 13 de dezembro de 2006, foi aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2018) e, no Brasil, esta Convenção²⁹ (e seu Protocolo Facultativo³⁰), em 2008, recebeu o status de emenda à Constituição por meio do Decreto Legislativo 186/2008. A partir de então, a expressão “portadora” deixou de ser utilizada, só existindo em textos que lhe antecederam.

Conforme Santos; Kabengele e Monteiro (2022, p. 159):

No Brasil, a Convenção foi precedida por normas educacionais, por políticas de segurança social e pela reserva de vagas no mercado de trabalho. A partir dessas diretrizes internacionais, formulou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Brasil, que, em termos legislativos, apresenta-se como um avanço no acesso, na garantia e na ampliação dos direitos.

A partir da evolução do termo, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, destaca que pessoa com deficiência é toda e “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas, sensoriais ou mentais” (BRASIL, 2018, on-line). Porém, o termo deficiente é genérico, geral, e se refere a toda pessoa que apresenta alguma limitação, independente dos atributos da deficiência.

Na referida linha de evolução, a Convenção Internacional sobre os Direitos das

²⁹ Apresentado de forma mais detalhada no Subitem 3.2 deste trabalho.

³⁰ Assinados em 30 de março de 2007.

Pessoas com Deficiência adotou, em seu Art. 1, a definição que posteriormente seria usada na Lei Brasileira de Inclusão, art. 2º:

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

Ainda referente à termos, suas definições e conceitos, podem ser apresentados os seguintes tipos de deficiência, conforme o Decreto Nº 5.296/2004, que em seu Art. 5º, § 1º, inciso I, alíneas “a” até “e” e no inciso II, apresenta:

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei Nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplégia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente,

gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004, on-line).

Pela sua importância, reforça-se que a expressão Pessoa com Deficiência foi recepcionada pelo Direito Constitucional Brasileiro vigente, pois busca destacar que a deficiência, apesar de ser um aspecto da pessoa, não a define plenamente. A ênfase do termo é destacar que o principal a ser observado é que, acima de qualquer coisa, a pessoa com deficiência é uma pessoa. Essa visão corrobora a luta travada por vários segmentos sociais na busca pela eliminação de barreiras preconceituosas historicamente construídas em relação às essas pessoas. Portanto, a ideia de ausência, carência, falta, no que se refere a pessoa com deficiência, não se estabelece no indivíduo, mas em seu relacionamento com a sociedade. Percebe-se, nesse sentido, a necessidade da criação de atributos, visões e atitudes mais adequadas e que contribuam para que as pessoas com deficiência estejam não apenas integradas, mas incluídas de forma plena e independente na sociedade.

Na lógica em estudo, a LBI traz, em seu Art. 3º, uma série de definições, dentre as quais, de acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, barreiras, comunicação, pessoa com mobilidade reduzida e profissional de apoio escolar, como se pode ver respectivamente:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

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

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação

motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

As definições acima são fundamentais para que se possa pensar a inclusão social das pessoas com deficiência. Sendo assim, igualmente importante é definir inclusão, educação inclusiva e inclusão social. O **Quadro 01**, apresenta três definições de inclusão social, que mais se aproximam do que se pretende abordar neste estudo.

Quadro 01 – Definições de Inclusão Social

Inclusão Social
São as políticas sociais contemporâneas que priorizam, equivocadamente, atingir os excluídos que estão no limite das privações através de programas focalizados que sustentam rótulos de “inclusão social ³¹ ”.
A inclusão social de grupos não é meramente simbólica, já que também contém implicações econômicas ³² .
É uma questão de abertura e de gestão: abertura, entendida como sensibilidade para identificar e recolher as manifestações de insatisfação e dissensos sociais, para reconhecer a “diversidade” social e cultural; gestão, entendida como crença no caráter quantificável, operacionalizável, de tais demandas e questionamentos, administráveis por meio de técnicas gerenciais e da alocação de recursos em projetos e programas (as políticas públicas) ³³ .

Fonte: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/m9myrdnWWqsDjph5WRsRHym/?format=pdf&lang=pt>³⁴

Das discussões sobre o termo surgem outras formas de pensá-lo e a inclusão passa a ser pensada em sentidos mais específicos, como nos termos educação inclusiva e inclusão social. Por Educação Inclusiva entende-se “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI:

³¹ Apud Lopes, 2006, p. 22.

³² Silver, 2005, p. 138.

³³ Laclau, 2006, p. 28.

³⁴ Adaptado pelo autor.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 5).

Inclusão social “é o processo mais aperfeiçoado da convivência de alguém, tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais” (BRASIL, 2023c, on-line).

Ainda pretendendo contextualizar a deficiência, histórica e conceitualmente, torna-se imprescindível a apresentação de um olhar sobre a deficiência no âmbito da sociedade capitalista, que limita e estigmatiza as pessoas com deficiência. Neste tipo de sociedade a deficiência, seja ela física, cognitiva ou mental, é considerada uma característica biológica inerente aos indivíduos, o que resulta em seu funcionamento limitado em relação ao que é considerado socialmente normal. Essa concepção é limitada e está diretamente ligada ao modelo biomédico de deficiência (DINIZ, 2007; MARX, 2005).

É no contexto de efervescência das lutas das Pessoas com Deficiência que surgem os primeiros documentos normativos referentes aos seus direitos. Os Tratados e Convenções Internacionais apresentam-se como norteadores das legislações dos países-membros incorporando-se ao regime jurídico desses países. No Brasil, recebem status de norma constitucional.

Relativo ao exposto importa destacar a perspectiva histórica de construção dos direitos humanos nos quais os documentos normativos estão pautados. Tal destaque será realizado de forma sucinta tendo em vista a exequibilidade desta pesquisa em função do tempo. Segundo Piovesan (2008), a perspectiva histórica dos direitos humanos está dividida em duas fases. A primeira caracteriza-se pela proteção geral, pautada na igualdade formal, que expressava temor à diferença que fomentava a aniquilação de direitos; e a segunda, marcada pela proteção especial e particularizada, com base na igualdade material, onde a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação, mas para a promoção de direitos (Idem).

Esse destaque é de suma importância para que se entenda a visão sob a qual se trata o direito à inclusão neste estudo. Em outros termos, esse direito, enquanto um direito humano, não está pautado na chamada igualdade formal, geral, genérica e abstrata, sob o lema de que todos são iguais perante a lei, pois entende-se que esta igualdade é insuficiente para garantir o direito em tela (PIOVESAN, 2008). A concepção aqui adotada

é a de que o sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades, exige respostas específicas quanto aos direitos que lhe assistem (Idem). Nesse sentido, percebe-se a necessidade de conferir a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade, como é o caso das pessoas com deficiência.

Com base nas concepções imediatamente apresentadas, e no contexto supracitado, é que ocorre todo o processo apresentado neste capítulo e no próximo, onde a educação brasileira é bombardeada por ataques dos organismos multilaterais, em especial dos Estados Unidos, por meio de acordos, que colocam a economia brasileira “de joelhos” perante este país e os referidos órgãos, refletindo de forma direta no processo de garantia de direitos então instituído.

No sentido exposto, a exemplo do que ocorreu com a UPIAS, ocorreram vários movimentos das pessoas com deficiência por todo o mundo, que, partindo de um âmbito geral, pela garantia de direitos, com base na perspectiva supracitada, convergiu para o direito à educação, resultando no conjunto de regulamentações referentes à inclusão das pessoas com deficiência que será estudado no próximo tópico.

3.2 Regulamentações referentes à educação das pessoas com deficiência: Leis, Decretos, Planos Nacionais de Educação

Como já apresentado no subitem anterior, o contexto de lutas que resultou, dentre outras iniciativas, no conjunto normativo referente aos direitos das pessoas com deficiência, se deu nos mais variados espaços e períodos históricos, em vários países. Pretende-se aqui, iniciando-se com o levantamento de tais normas, apresentá-las partindo do contexto mundial para o brasileiro, destacando algumas de suas contribuições para os direitos das pessoas com deficiência. Para tanto, sempre que possível, buscar-se-á estabelecer uma hierarquia entre essas normas, e ainda, partindo de um âmbito geral, convergindo para o conjunto de direitos das pessoas com deficiência no tocante à sua inclusão na educação superior.

Nessa perspectiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948 é considerada o primeiro e mais importante documento quanto aos direitos do ser humano. Mesmo não constituindo uma lei, é um documento norteador e de referência ética e política quanto à tomada de decisões referentes aos direitos de todos

os seres humanos. Neste documento, dentre outras garantias, está a educação para todos, independentemente de nacionalidade, sexo, cor, orientação religiosa e política, origens ou condição social. A partir do estudo dessa Declaração pode-se dizer que, dentre os inúmeros fatores que destacam sua importância, está o fato de ela direcionar à garantia de desenvolvimento pessoal e social, bem como, à plena participação na vida em sociedade (UNICEF, 1948). Isto apresenta-se como importante princípio norteador quanto aos direitos das pessoas com deficiência tendo em vista a não exclusão das pessoas, qualquer que seja a sua condição. Tem-se, neste sentido, a igualdade de direitos para todos os grupos sociais, presentes nas diferentes legislações, inclusive concernentes aos sujeitos em estudo e introduzido no direito brasileiro, signatário desta Declaração.

Ratificando o contexto em estudo, a década de 1970 é palco da criação da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental, promulgada em 1971, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Este documento tem especial cuidado com os direitos dessas pessoas, dentre eles, o direito a cuidados médicos, à igualdade³⁵ e contra abusos e exploração.

Outro importante documento foi criado em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, durante a Assembleia Geral das Nações Unidas. Esta Declaração, equipara os direitos das pessoas com deficiência aos das demais pessoas (item 1), traz importante destaque ao direito à dignidade humana (item 3), além de apresentar-se como documento norteador de tais direitos, reafirmando os direitos humanos, as liberdades fundamentais e prever instrumentos e meios para promover o desenvolvimento social e econômico dessas pessoas.

Este último documento, difere do anterior, por apresentar um caráter mais amplo, englobando todas as pessoas com deficiência. Embora sejam considerados marcos na história de luta das pessoas com deficiência por direitos, os referidos documentos são criticados por estarem baseados em concepções advindas das visões biomédica e capacitista, que prevaleciam na época e que foi alvo de diferentes movimentos sociais, com notoriedade à já apresentada luta da UPIAS.

O período que abrange as décadas de 1980 a 1990, apresenta-se como importante contexto histórico de conquistas das pessoas com deficiência por seus direitos. Também nesse período, torna-se mais visível os avanços concernentes à garantia de direitos desses

³⁵ Inclusive socioeconômica.

atores sociais, o que pode ser percebido pelo número e relevância dos documentos normativos criados nesse período, consoante ao que será apresentado a seguir. A respeito da relevância deste período, Cardozo (2017), destaca que a década de 1980, no Brasil, é considerada o tempo efervescente para o fortalecimento dos movimentos sociais que resulta, na inclusão na Constituição Federal de 1988, das demandas das pessoas com deficiência como um tema transversal, como se verá.

No ano de 1983 foi aprovada, na 69ª Conferência Internacional do Trabalho realizada em Genebra, a Convenção Nº 159, que trata da reabilitação profissional e emprego das pessoas com deficiência, contribuindo de forma relevante para a melhoria das condições de vida desses sujeitos e de suas famílias. Corroborando o que foi apresentado quanto à Declaração dos Direitos humanos, essa Conferência, como consta em seu artigo 1, visa “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito pela sua dignidade inerente (UNICEF, 1983).

Soma-se aos movimentos políticos acima citados, a Declaração de Cuenca, de 1981, documento resultante do Seminário sobre Novas Tendências na Educação Especial, organizado e promovido pela ONU, para a Educação, Cultura e Ciência, realizado no Equador, e o Brasil foi um dos participantes. Dentre as muitas recomendações contidas na referida declaração, destaca-se:

Evitar que as incapacidades se transformem em impedimentos, socialmente impostos por inadequada atenção ou negligência; eliminação de barreiras físicas e atitudinais em relação aos portadores de incapacidades e, maior participação das pessoas deficientes nos processos de tomada de decisões a seu respeito (CARVALHO 1997, p. 34).

Esta citação revela importante aspecto quanto ao protagonismo das pessoas com deficiência, ao destacar a “maior participação das pessoas deficientes nos processos de tomada de decisões a seu respeito”. Destaque-se, como exemplo, a já apresentada luta da UPIAS, que obteve sucesso, dentre outros fatores, pela presença das pessoas com deficiência na organização e execução das atividades do movimento. A participação das pessoas com deficiência nos referidos espaços, torna-se imprescindível para impulsionar o processo de reivindicação necessário para a execução dos seus direitos constantes na legislação, principalmente pelo abismo que existe entre o que consta na lei e o que é vivenciado na prática.

Ainda no ano de 1981, foi realizada a Declaração de Sunderberg que, segundo Carvalho (1997, p. 35), “foi resultado [...] da Conferência sobre as Ações e Estratégias para a Educação Especial, Prevenção e Integração dos Impedidos, realizada em Torremolinos, na Espanha”. A finalidade do documento é “o pleno desenvolvimento de todos os deficientes, bem como sua completa participação na vida social” (CARVALHO, 1997, p. 35)³⁶. Importante também destacar que o principal enfoque da Declaração é a “igualdade de direitos às oportunidades de educação, lazer e trabalho, [...] independentemente de suas condições pessoais-sociais³⁷” (CARVALHO, 1997, p. 37). Numa sociedade cada vez mais injusta e desigual, que estimula a competição entre os indivíduos sob a égide da meritocracia, os princípios da Sunderberg parecem revelar grande importância, principalmente pelo notório fato de que o avanço tecnológico anda de mãos dadas com o aumento do número de pessoas com deficiência e na contramão do desenvolvimento educacional, profissional, pessoal e social desses sujeitos.

Em 20 de novembro de 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança destaca em seu artigo 5º, os direitos das pessoas com deficiência no tocante à sua valorização enquanto indivíduos e seres sociais. Destaca também os direitos a cuidados especiais, educação e formação de forma adequada, direito a uma vida plena e digna, bem como alcance de autonomia e integração social. Pode-se afirmar que este documento revela os mesmos cuidados e preocupações quanto ao cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como revela importante papel para a vida dessas pessoas, tendo em vista a formação que atenda às suas particularidades. Nesse sentido, é necessário tomar medidas que garantam às pessoas com deficiência a igualdade de acesso à educação para que esses sujeitos sejam realmente considerados parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, o ano de 1990 foi palco de outros dois importantes acontecimentos, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, que no Artigo 3, trata sobre Universalizar o Acesso à Educação e promover a Equidade; em seu parágrafo 5, apresenta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” (UNICEF, 1990, on-line). Como resultado dessa Conferência, emerge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com 10 artigos que tratam sobre as necessidades básicas de aprendizagem, sobre

³⁶ A condição socioeconômica se faz presente de forma tácita neste cenário.

³⁷ Idem à nota anterior.

a universalidade do acesso à educação; a promoção da equidade; concentração, ampliação e contextualização da educação para todos. Segundo Carvalho (1997), tanto os pressupostos como os 10 artigos da Declaração são aplicáveis, na sua totalidade, ao atendimento de discentes com deficiência.

A comumente chamada Convenção de Guatemala, ou Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, ocorrida na Guatemala, em 1999, resultou em um documento que reafirmou “que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as outras pessoas” (DAJI, 1999, on-line).

A Carta para o Terceiro Milênio, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, expressa a responsabilidade com os direitos humanos básicos, à vida, à liberdade e à segurança pessoal, visando sua garantia. Este documento apresenta uma visão positiva das mudanças ocorridas nos diferentes contextos quanto aos direitos das pessoas com deficiência na sociedade capitalista, além de convidar governos, organizações etc., para que realizem ações que visem o alcance dos objetivos nele propostos. Quanto a este documento, cabe destacar o apelo aos países-membros para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para a concretização dos seus objetivos (BRASIL/MEC, 1999). Pode-se inferir que esse chamamento demonstra a preocupação ou incerteza quanto ao cumprimento do que o documento em estudo preconiza.

As conquistas apresentadas refletem no presente e, como já apresentado, na dinâmica de lutas das pessoas com deficiência³⁸, outras normas surgiram, como se pretende mostrar nos parágrafos seguintes.

A exemplo dos documentos antes mencionados, tem-se a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, resultado do Congresso Internacional realizado em Montreal, Quebec, em junho de 2001, que prevê, dentre outros assuntos, a igualdade de direitos nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Declaração de Montreal traz importante menção sobre a igualdade de direitos a todos, e destaca o reconhecimento das Nações Unidas sobre as necessidades de garantias adicionais de acesso para certos grupos, dentre eles, as pessoas com deficiência (BRASIL/MEC, 2001). Destaca também o

³⁸ Apresentado de formas mais detalhada no subitem 3.1 e de forma esparsa no corpo desta produção científica

esforço na busca por uma sociedade inclusiva. Nesse sentido:

As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva" convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (BRASIL/MEC, 2001, p. 01).

Esse compromisso foi assumido pelo Brasil e declarado pelo Ministério da Educação (MEC), que ao transcrever o texto da referida Declaração, apresenta que, nestes tempos de comunicação e informação fluindo rapidamente, é basilar nós, no Brasil, estarmos a par de documentos desse porte, para estarmos sempre atualizados (BRASIL/MEC, 2001).

Diante do exposto, importa frisar que não basta constar em documentos, leis, decretos etc., sejam eles internacionais, nacionais ou locais, é necessário a fiscalização, o acompanhamento constante, medidas educativas, campanhas, investimento, dentre outras ações que contribuam para a mudança de comportamento frente ao reconhecimento dos direitos de todos, em especial das minorias, dentre estas, das pessoas com deficiência, tendo em vista que a própria necessidade de criação de leis, expressa a dificuldade dos seres humanos de reconhecerem os direitos de seus pares.

Há, no sentido exposto, a necessidade de parceria entre os diferentes sujeitos, instituições e governos, para que sejam instituídas normas referentes à garantia de direitos e para que possam ser cumpridas. Assim sendo, a Declaração de Montreal destaca também que:

o objetivo maior da parceria nele proposta, é o de, com a participação de todos, identificar e implementar soluções de estilo de vida que sejam sustentáveis, seguras, acessíveis, adquiríveis e úteis, cabendo aos governos assegurar, facilitar e monitorar a transparente implementação de políticas, programas e práticas (BRASIL/MEC, 2001, p. 01).

No sentido da Declaração de Montreal, tem-se a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)³⁹ – que complementa a Classificação

³⁹ Os parâmetros da CIF são utilizados pelo Brasil desde 2007. A CIF adota um conceito de deficiência sob uma abordagem biopsicossocial, diferentemente do Código Internacional de Doenças – CID que é voltado a

Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em outubro de 2001. A CIF, é um sistema de classificação utilizado para descrever a funcionalidade e incapacidade relacionadas às condições de saúde (CASTANEDA, 2016c). Apesar de atreladas às condições de saúde, esta Classificação “substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, considerando as atividades que um indivíduo que apresenta alterações de função e/ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social” (FARIA e BUCHALLA, 2005, on-line). No sentido exposto, ela contribui com o trabalho de diferentes profissionais, inclusive de assistentes sociais, por exemplo, na análise para a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Ainda concernente ao conjunto normativo mundial sobre os direitos dos sujeitos em estudo, pode ser citada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esta foi realizada em 13 de dezembro de 2006, pela ONU, e conceitua a deficiência como o resultado “da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras, nas atitudes e nos ambientes, que impedem a sua plena participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (UNICEF, 2006, on-line).

A definição supracitada apresenta direta relação com os documentos até aqui apresentados, como por exemplo, a Declaração de Montreal, principalmente quanto ao papel da sociedade frente à garantia de direitos das pessoas com deficiência. Importante destacar que a referida definição se conecta ao modelo biopsicossocial da deficiência, indo na contramão do modelo biomédico, tão fortemente disseminado na década de 1970, e que tem forte influência sobre grande parte das legislações sobre garantia de direitos das pessoas com deficiência, atribuindo-lhes concepções equivocadas de que as pessoas com deficiência constituem um problema social, responsabilizando-as pela sua própria exclusão.

Cabe ainda destacar, que assim como na Conferência Internacional do Trabalho, o propósito da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, on-line).

Ressalvadas as críticas, o conjunto de normas supracitado representa um grande

avanço para as pessoas com deficiência, pois chama a atenção para a existência desses sujeitos e para o fato de eles serem pessoas, seres humanos e, sendo assim, possuírem direitos e deveres; contribuiu para o combate à exclusão e segregação social; destacou o papel opressor da sociedade capitalista em relação às pessoas com deficiência; apresentam-se como uma exigência a todos os países que recepcionam os tratados internacionais referentes aos direitos dos sujeitos em estudo, no sentido de trabalharem pela inclusão destes, a partir da inserção das normas internacionais nos textos legais a nível nacional. Partindo-se deste entendimento, pretende-se adentrar na apresentação e análise das legislações em âmbito nacional.

No contexto brasileiro, seguir-se-á a lógica de partir do conjunto normativo de âmbito geral para o específico, para, então, adentrar na discussão das normas referentes aos direitos à educação que visam a inclusão das pessoas com deficiência, particularmente no ensino superior.

No Brasil, as referências à educação de estudantes com deficiência remontam ao período colonial, porém será feito um levantamento de marcos regulatórios a partir da década de 1980, retomando alguns períodos anteriores apenas quando necessário para melhor contextualização. Por se encontrar no topo da hierarquia do sistema legislativo brasileiro, iniciar-se-á a referida análise a partir da Constituição Federal de 1988, que, em vários de seus artigos, já sinalizava para a implementação, no nosso país, da educação inclusiva. O artigo 208, além de destacar a obrigatoriedade da oferta gratuita do ensino nos diferentes níveis de educação, no inciso III, de forma expressa, destaca também a gratuidade e prioridade do AEE na rede regular de ensino.

A *Tabela 01* apresenta um resumo das principais Leis e Decretos brasileiros referentes aos direitos das pessoas com deficiência a nível federal. Importante destacar, respeitada a devida e indispensável relação, que a legislação apresentada na referida tabela, constitui-se em um rol meramente exemplificativo, de cunho consultivo, tendo em vista que a discussão, neste estudo, está voltada para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior.

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

Tabela 01 – Leis e Decretos sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no âmbito Federal

ANO	NÚMERO	EMENTA
Leis		
1989	Nº 7.853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1990	Nº 8.069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1991	Nº 8.160	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
	Nº 7.405	Torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências.
	Nº 8.212	Dispõe sobre a Organização da Seguridade Social, Institui Plano de Custeio.
	Nº 8.213	Dispõe que as empresas com 100 (cem) ou mais empregados devem empregar de 2% a 5% de pessoas com deficiência.
1993	Nº 8.742	Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.
2000	Nº 10.048	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências.
	Nº 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2001	Nº 10.226	Acrescenta parágrafos ao art. 135 da Lei Nº 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instrução sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico.
2005	Nº 11.133	Institui Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
	Nº 11.126	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
2013	Nº 142	Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social (RGPS).
2015	Nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
Decretos		
1989	Nº 51	Aprova os textos das Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que especifica.
1991	Nº 129	Promulga a Convenção Nº 159, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.
1995	Nº 1.744	Regulamenta o Benefício de Prestação Continuada da Assistência

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

		Social (BPC).
2001	Nº 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.
2007	Nº 6.215	Estabelece o compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União, em regime de cooperação com municípios, estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD) (agenda social).
	Não Numerado	Institui Grupo de Trabalho Interministerial com o objetivo de avaliar o modelo de classificação e valoração das deficiências utilizado no Brasil e definir a elaboração e adoção de um modelo único para todo o País (26/09/2007).
	Nº 6.214	Revoga o Decreto Nº 1.744/1985 que regulamenta o Benefício de Prestação Continuada à Pessoa com Deficiência.

Fonte: Organizada pelo Autor.

Os instrumentos normativos supracitados transitam em diversas áreas tais como: integração social; isenção de impostos; prioridade no atendimento em instituições públicas e privadas; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nas comunicações etc. Os referidos documentos, mantêm relação com a educação, tendo em vista que as normas neles contidas sobre a garantia de direitos das pessoas com deficiência, buscam relacionar todos os sujeitos, instituições e a sociedade, no sentido de contribuírem para que tal garantia se efetive. Corrobora tal afirmação o fato de que, para uma pessoa com deficiência chegar à universidade são necessários a execução e o atendimento de um conjunto de regras, atitudes, políticas, programas e projetos que permitam tal conquista.

Neste estudo, o foco é o direito à educação no ensino superior, porém, serão apresentadas de forma introdutória Leis, Decretos, Resoluções, Portarias, Pareceres, Avisos e Notas Técnicas que, no Brasil, constituem o arcabouço normativo que orienta questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência nos diferentes níveis da educação, convergindo para o direito à inclusão na educação superior.

Obedecendo à sistematização anunciada no início deste subitem, em termos de Leis, um importante marco visando a inclusão das pessoas com deficiência foi a promulgação da Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994 (Revogada pela Lei Nº 11.788⁴⁰ de

⁴⁰ Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis Nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo

25 de setembro de 2008), modificando os artigos da Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Essa legislação contribui com a ampliação e a qualidade da formação profissional dessas pessoas, rompe com os óbices à participação nesse componente acadêmico obrigatório, com o predicativo da incapacidade, e combate o capacitismo que, entre as hierarquizações que expressa, se apresenta como barreira ao ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Em resposta às constantes lutas por direitos pela inclusão, especificamente no tocante às pessoas surdas, foi criada a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002⁴¹, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhece a legitimidade da LIBRAS, e apresenta-se como um marco histórico e político para a comunidade surda, dentre outros fatores, por incluir a referida língua na rede de ensino público e privado, contribuindo para a inclusão dessas pessoas, pois facilita a comunicação entre surdos e ouvintes. Prevê, ainda, a garantia de intérpretes de Libras e o dever dos órgãos públicos no apoio e difusão da LIBRAS, bem como sua promoção em cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia.

No ano de 1996, ainda no âmbito da Educação, é marcado pela criação da Lei Nº 9.334, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴². Esta lei traz importante contribuição às pessoas com deficiência, pois, dentre outros aspectos, reforça o dever do Estado na efetivação da educação e estabelece regras para tal por meio da garantia de: ensino obrigatório e gratuito nos diferentes níveis e modalidade de ensino; Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; terminalidade específica para pessoas com deficiência e superdotadas (art. 36, §6º, II) (BRASIL, 1996). A lei em estudo, embora não seja específica sobre o tema, reserva o Capítulo V, para tratar sobre a Educação Especial, artigos 58 e 59, apresentando sua definição e normas gerais sobre sua oferta.

Importante ato normativo para o processo em estudo, é a Lei Nº 13.146, de 6 de junho de 2015 (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta, apresenta indiscutível importância tangente ao direito das pessoas com deficiência. Transcreve, logo no seu artigo 1º, os princípios apresentados nos Tratados e Convenções Internacionais, anteriormente apresentados, referentes a “assegurar e a promover, em condições de

único do art. 82 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória Nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

⁴¹ Regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 22/12/2005.

⁴² A LDB, LBI e a Lei de Cotas, serão tratadas mais detalhadamente no Capítulo 5.

igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015). Corrobora a afirmação supracitada, o § único do artigo em estudo, ao destacar:

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Importante também destacar, com base nesta citação, a já apresentada influência das legislações internacionais no âmbito brasileiro, por exemplo, expressa no § 3º do art. 5º da Constituição Federal. Outro importante ponto a ser destacado na LBI, é a concepção biopsicossocial apresentada, de forma tácita, no seu art. 2º, quando trata da definição de pessoa com deficiência, e de forma expressa, no § 1º e incisos do referido artigo:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III - a limitação no desempenho de atividades; e
IV - a restrição de participação.

A visão biopsicossocial supracitada, fruto de um árduo processo de lutas das pessoas com deficiência, é fundamental para que se possa falar em promoção de direitos e das liberdades fundamentais, em igualdade de condições, visando à inclusão social e cidadania. Também, é nesse sentido, que se pode tratar sobre inclusão na educação, aspecto tratado de forma específica no Capítulo IV da LBI. Enquanto a LDB, em seus artigos 58 e 59, define e apresenta normas gerais sobre a oferta da Educação Especial, a LBI trata, de forma específica, no capítulo IV, art. 27, sobre o direito da pessoa com deficiência, e assegura:

sistema educacional inclusivo em todos os níveis e 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).

O texto supracitado expressa grande abrangência e preocupação do legislador quanto à garantia do direito à inclusão educacional das pessoas com deficiência, e vai além, destacando em seu § único, o “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Ainda no Capítulo IV da LBI, referente à educação, no art. 30, são estabelecidas regras para o ingresso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior, em instituições públicas e privadas, por meio da adoção de medidas específicas, tais como:

atendimento preferencial, garantia de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação, provas em formatos acessíveis para o atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência, dilação de tempo, adaptação dos critérios avaliativos, que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa e a tradução completa de editais de processos seletivos, bem como de suas retificações, em Libras (BRASIL, 2015).

Com base no exposto, afirma-se que a LBI é fundamental para que o direito à inclusão das pessoas com deficiência possa ser garantido, no sistema educacional brasileiro, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas. Também é possível concluir, que é necessária a articulação de instituições, de governos, de cidadãos e da sociedade, para que a inclusão social seja efetivada. A partir do exposto fica evidente a importância da lei em análise para o objeto de estudo desta pesquisa.

Considerando a estreita e direta relação com o tema desta produção científica, tratar-se-á, ainda, sobre a Lei Nº 12.711/2012⁴³, que versa sobre a reserva de 50% das vagas, nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino, para estudantes advindos integralmente da rede de ensino médio público, entre esses, os discentes com deficiência. A Lei de Cotas é fundamental para a análise e discussão da inclusão educacional, pois busca estabelecer a equidade nos processos seletivos para o ingresso nas supracitadas instituições de ensino e contribui para o acesso na tentativa de

⁴³ Esta lei teve a redação dos artigos 3º, 5º e 7º alterados pela Lei Nº 13.409/2016.

estabelecer justiça social. Esta lei é muito criticada, até mesmo por parte dos sujeitos a quem se direciona. Porém, em um país onde cada vez mais as desigualdades se tornam latentes, é indiscutível a sua importância.

A referida Lei também se tornou critério para processos como o SISU, que utiliza suas regras na seleção para o ingresso nas IFES brasileiras. Neste sistema de seleção, são reservadas vagas para alunos de escola pública, pessoas de baixa renda e cotas para ações afirmativas, além da ampla concorrência. Através do SISU, discentes que atendam aos critérios da lei de cotas e que façam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), podem se inscrever nas cotas para o ingresso no ensino superior brasileiro.

A lei em estudo tem vínculo direto com o Decreto Nº 7.234/2010, que busca fomentar ações afirmativas que visam a inclusão, especialmente com seu artigo 5º, que trata sobre regra quanto ao perfil dos discentes que têm direito aos auxílios e bolsas do PNAES. Lei e Decreto têm em comum o estabelecimento de critérios de renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio e ser oriundo da rede pública de ensino para acesso ao direito de que tratam, bem como estabelecem regras para comprovação de tais critérios.

A lei de cotas quebrou barreiras históricas que distanciavam estudantes pobres, negros, e pessoas com deficiência das universidades brasileiras. Concernente às cotas para pessoas com deficiência, a garantia teve início no ano de 2017, a partir da alteração do art. 3º da Lei Nº 12.711/2012, pela Lei Nº 13.409/2016.

Sob olhares desprovidos⁴⁴ de uma análise cuidadosa sobre a lei em estudo, surgem críticas, por exemplo, sobre o nível de conhecimento dos estudantes cotistas; as condições de permanência destes nas universidades em igualdade de condições com os demais, dentre outras indagações. Neste sentido, retoma-se a referência sobre a relação do Decreto do PNAES e a lei de cotas, pois o governo federal, no sentido de atender às demandas presentes nas indagações supracitadas, comprometeu-se a ampliar os recursos da Política de Assistência Estudantil, por meio do PNAES. Nesse sentido, os recursos deste programa seriam investidos também, na política de acolhimento dos alunos cotistas, que também gira em torno da política de tutoria e nivelamento (BRASIL, 2012). Assumindo tal compromisso, o governo expressa o entendimento sobre a situação precária presente

⁴⁴ Sobre esse assunto acessar a matéria: Os 10 mitos sobre as cotas. Da Série: Inclusão social, um debate necessário. Fonte: Laboratório de Políticas Públicas/ UERJ. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=53#:~:text=3%20as%20cotas%20constituem%20uma,depois%20se%20democratiza%20a%20universidade>.

na base da educação brasileira e as desigualdades intensificadas neste contexto, assim como assume sua negligência na oferta de uma educação básica de qualidade (e, diga-se, negligência também na educação superior).

Considerando os diferentes pontos de vista, afirma-se que a Lei Nº 12.711/2012, é uma importante ação afirmativa, pois possibilita, além dos aspectos supracitados, diminuir as diferenças históricas, de base social, educacional e econômica, existentes entre o público ao qual está destinada e os demais sujeitos sociais. Apesar de atrelada ao acesso, é fundamental para a inclusão, por reconhecer e combater aspectos que contribuem para a exclusão, pois suas regras são usadas em processos de concessão de auxílios e bolsas na IFES brasileiras.

Ainda no ano de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, trazendo importantes contribuições para os sujeitos aos quais se destina; dentre tais aportes, altera o § 3º da Lei Nº 8.112/1990, equiparando as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, às pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Entende-se, neste sentido, que tal equiparação, vai além do texto da lei em estudo e, dentre os efeitos que opera, inclui-se os referentes à educação. Inclusive, nesse sentido, quanto às suas diretrizes, a lei em apreço determina o direito de acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Diante das discussões já realizadas referentes à LDB, à LBI e à Lei de Cotas, por exemplo, pode-se afirmar que a Política em tela, também garante o direito de acesso à educação superior, garantindo, quando do ingresso, inclusive, o atendimento integral das pessoas com Espectro Autista, neste nível de ensino, conforme prevê o artigo 3º-A da lei em análise:

É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (BRASIL, 2012, on-line).

A Lei analisada, apresenta, em seu Art. 7º, que “o gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos”. Entende-se, com base no exposto, que a instituição desta Política visa garantir direitos, norteando processos de implantação de instrumentos normativos nas demais esferas do poder, principalmente no processo de orientação que objetive a quebra de

visões e atitudes preconceituosas e discriminatórias que fomentam a exclusão, em todos os âmbitos da sociedade. Espera-se, portanto, que as normas nela contidas sejam efetivadas na prática.

Concernente aos Decretos, como se vinha expondo no tocante às leis, em 06 de setembro de 1993, o então presidente Itamar Franco, publicou o Decreto Nº 914, que institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabeleceu suas diretrizes. Dentre estas, é importante destacar o artigo 5º, inciso III, como se vê: “incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas, as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer” (BRASIL, 1993, on-line). Ao instituir a referida Política, o decreto em estudo, apresenta importante resposta às demandas das pessoas com deficiência, cumpre os já apresentados princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das Convenções voltadas à garantia de direitos dessas pessoas. É importante destacar que o Decreto Nº 914, foi revogado pelo Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, atual instrumento legal que rege a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência.

Como medidas efetivas quanto aos direitos das pessoas com deficiência, o Decreto 3.298/1999, destaca um conjunto de orientações normativas com o objetivo de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência (BRASIL, 1999). Especificamente na área da educação, este decreto reserva 6 artigos referentes ao acesso dos sujeitos em estudo à educação; estabelece regras quanto ao acesso, inclusão; define a educação especial; trata sobre acessibilidade, categoriza a deficiência e especifica normas para a identificação dos sujeitos aos quais se destina.

Outra importante medida, no âmbito em estudo, foi o Decreto Nº 3.076 de 1999, que cria, no Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), uma efetiva contribuição para a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista o protagonismo desse conselho no acompanhamento, fiscalização e avaliação da Política Nacional para a Inclusão da Pessoa com Deficiência. O referido Decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, apresentado pelos parágrafos acima.

No governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto Nº 5.296, para regulamentar as Leis Nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento

às pessoas com deficiência, e a Lei Nº 10.098⁴⁵/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas às quais se destina, além de acrescentar importantes definições a elementos contidos no artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão concernentes à acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, sobre as diferentes barreiras que causam a inacessibilidade aos sujeitos que tratam, dentre outros.

Na sequência histórica normativa tem-se, em 2007, o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril, que trouxe uma importante determinação sobre a participação de todos os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), além da família e da comunidade na implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade na educação básica. Uma das efetivas contribuições deste decreto diz respeito a implementação da educação inclusiva, pois parte da premissa da integração entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de inclusão, aproximando-os, o que possibilita a criação de atitudes e ações que favorecem o convívio social, posturas críticas, fiscalização das ações.

Outros importantes instrumentos Normativos, com provável contribuição para o objeto de estudo desta dissertação, são os Decretos Legislativos Nº 186, de 2008, que aprovou o texto da Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo e o tornou, no ordenamento jurídico brasileiro, equivalente à Emenda Constitucional; e o Nº Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, que a promulgou. Como já apresentado, o art. 24 desta Convenção trata especificamente sobre a educação, expressa a garantia de “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino”, gratuito e de qualidade. Especialmente quanto ao Decreto Nº 6.949/2009, importante destacar que, nos termos do direito brasileiro, a promulgação de um instrumento normativo é importante, pois “atesta a adoção da lei pelo Legislativo, certifica sua existência e seu texto, e afirma finalmente, seu valor imperativo” (RODAS, 2015, on-line).

Ainda quanto aos Decretos, tem-se em 2012, o Decreto Nº 7.750, que regulamenta o Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMP). Em seu artigo 1º, § 1º, descreve seu objetivo no tocante à inclusão digital das pessoas com deficiência:

⁴⁵ Esta Lei teve seu Art. 18 Regulamentado pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

§ 1º O PROUCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador - software - neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2012, on-line).

O documento em análise é importante instrumento de inclusão digital que permite maior e melhor desenvolvimento educacional para discentes com deficiência, dentre estes, os cegos e com baixa visão, que usam dispositivos digitais para a execução de softwares leitores de tela, por exemplo. Ingressar em um curso superior já apto ao uso de tecnologias assistivas, como computadores, notebooks, tablets, celulares, lupas eletrônicas, dentre outros aparelhos digitais, é de suma importância para o desempenho dos sujeitos em estudo.

Para a conclusão do bloco de estudo sobre decretos, e por apresentar direta e indispesável relação com o objeto, o lócus e os sujeitos deste estudo, adentrar-se-á na análise sobre o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assinado pela ex-presidenta Dilma Rousseff, que dispõe sobre a garantia de um sistema educacional inclusivo, sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado, além de fazer importantes menções aos Núcleos de Acessibilidade em seu artigo 5º, VII e § 5º, destacando que “os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”.

A partir desta citação é possível afirmar que os núcleos de acessibilidade são essenciais para a trajetória acadêmica de discentes com deficiência. Esta afirmação ficou comprovada quando da análise dos resultados da pesquisa empírica apresentada no Capítulo 5 deste estudo, onde foi aprofundado o estudo sobre o trabalho desenvolvido pelo NAIA.

Outro importante instrumento normativo que merece destaque é a Resolução, pois visa disciplinar assuntos de interesse interno no âmbito dos órgãos onde são criadas. De forma simples, pode-se dizer que as resoluções são complementos às leis. Para o que interessa nesta pesquisa, o foco está nas resoluções relativas à educação das pessoas com deficiência. Destarte, inicia-se com a Resolução 02, de 24 de fevereiro de 1981, do Conselho Federal de Educação, que autoriza a concessão de dilatação do prazo de

conclusão do curso de graduação a discentes com deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Em 1987, o mesmo Conselho editou a Resolução Nº 05, de 26 de novembro, que alterou a redação do Artigo 1º, da Resolução Nº 2/1981, que passa a ter o seguinte teor:

Art. 1º - Ficam as Universidades e os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior autorizados a conceder dilatação do prazo máximo estabelecido para conclusão do curso de graduação, que estejam cursando, aos alunos portadores de deficiências físicas assim como afecções, que importem em limitação da capacidade de aprendizagem. Tal dilatação poderá ser igualmente concedida em casos de força maior, devidamente comprovados, a juízo da instituição (BRASIL, 1981).

É possível perceber referência a aspectos desta resolução, na LDB, quando esta trata da “terminalidade específica para pessoas com deficiência e superdotadas” (op. cit. p. 55); na LBI ao se referir à dilação de tempo concedida “a discentes com deficiência visando o atendimento às suas necessidades específicas” (op. cit. p. 56); dentre outros aspectos normativos até aqui apresentados.

No contexto da educação as resoluções também tratam de temas específicos e de grande relevância, a exemplo da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica e Nível Superior, e a Resolução do MEC CNE/CEB Nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial. Esta resolução também apresenta importante menção à relação entre a educação básica e a educação superior, quanto ao desenvolvimento de discentes com altas habilidades/superdotação.

Ao se observar o teor das supracitadas resoluções, percebe-se que elas completam (pelo menos na teoria) o processo de inclusão das pessoas com deficiência, pois preocupam-se com a Educação Especial, Currículo e Formação de Professores, focando suas normas na sistematização da necessária relação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, no sentido de contribuir com a inclusão de discentes com deficiência.

Tratar-se-á, na sequência das análises dos instrumentos normativos concernentes ao objeto deste estudo, sobre as Portarias. Baseado na importância referente a aspectos ético-político-educacionais voltados prioritariamente aos cursos de Psicologia e Pedagogia, pode-se destacar a Portaria de Nº 1.793, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) de dezembro de 1994, que traz importantes recomendações em seu texto, como exemplificado em seu art. 1º, pois recomenda:

a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL/MEC, 1994, on-line).

Esta portaria contribui amplamente com o trabalho voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, tendo em vista que, ao tratar sobre a complementação do currículo, foca em todas as licenciaturas, além de destacar a inclusão de conteúdos éticos, políticos e de normalização e integração referentes aos sujeitos em estudo em cursos da área das ciências da saúde e no curso de Serviço Social. O cuidado com a expansão de tais princípios, também em nível de especialização, agrega qualidade à formação profissional e, consequentemente, aos discentes que serão atendidos na educação básica e superior. Corrobora tal afirmação o fato de ser comum discursos de profissionais, pautados no desconhecimento sobre as particularidades do atendimento a pessoas com deficiência, isso foi confirmado nas respostas dos assistentes sociais que foram apresentadas no Capítulo 5 deste estudo. Mesmo com a orientação presente no documento em análise, nos diferentes blocos normativos e legais, os currículos das licenciaturas e bacharelados ainda são muito “pobres” quando se trata de conteúdos sobre a deficiência, inclusão, educação especial etc.

Neste levantamento sobre as regulamentações referentes às pessoas com deficiência, foram feitas menções gerais e específicas sobre essas pessoas, também sobre os diferentes tipos de deficiência, dentre eles, a deficiência visual. Neste sentido, tendo em

vista sua importância para a inclusão desses sujeitos, destaca-se como um marco, a Portaria 319, de 26 de fevereiro de 1999, que institui, no âmbito do Ministério da Educação, em caráter permanente, a Comissão Brasileira de Braille, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP.

De igual importância para a inclusão de pessoas com deficiência visual, é a Portaria do MEC Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, que vai além da criação da Comissão Brasileira de Braille, e aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa recomendando o seu uso em todo o território nacional, além de estabelecer diretrizes e normas para a utilização, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

Estas normas são importantes para os núcleos de acessibilidade que, dentre outros serviços, trabalham com a produção de material em Braille, realizam o acompanhamento a pessoas cegas e oferecem bolsas de revisor Braille. Nesse sentido, ter-se normas de orientação para a sistematização⁴⁶ desta escrita, amplia a qualidade do trabalho desenvolvido.

De forma bem mais abrangente, no que concerne às pessoas com deficiência, em 2003 foi expedida a Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade. Dentre as principais contribuições desta portaria está o fato de ela instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições, pois determina em seu art. 1:

que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2003, on-line).

Em um contexto de expansão do ensino superior, onde a educação cada vez mais é tratada como mercadoria, é extremamente necessária a criação de instrumentos normativos e legais que orientem o processo de fiscalização dos cursos ofertados, para que haja a ampliação da qualidade do ensino, no intuito maior de beneficiar o corpo discente, afinal, no texto da lei, a educação gratuita, tem por “sobrenome” a qualidade. É

⁴⁶ Neste sentido, consultar a Lei Nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, que “Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm

importante que este elemento de identidade se faça presente na aplicação prática da legislação concernente à inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Ainda referente à educação, visando assegurar às pessoas com deficiência o direito ao atendimento adequado no desenvolvimento de processo de certificação profissional, a Portaria Interministerial Nº 5, de 2014, trata da reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), com expressa menção às pessoas com deficiência no seu artigo 17, inciso VII.

A certificação profissional inscreve-se como instrumento de inclusão, principalmente em um mercado pautado na competitividade e na meritocracia que estimula a concorrência entre as pessoas e fomenta práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes. Nesse sentido, a certificação poderá viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e, consequentemente, caso essa inclusão ocorra, contribui para a mudança no perfil socioeconômico dessas pessoas e de suas famílias.

No conjunto de normas referentes à inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da educação, e mais diretamente à educação superior, apresentar-se-ão alguns Pareceres do Conselho Nacional de Educação. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP Nº 9, institui as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Também estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, visando atender a uma política de integração de discentes com deficiência. A formação de nível superior voltada para a educação básica com uma visão inclusiva é fundamental para a inclusão nos demais níveis de ensino.

Destaca-se também o Parecer NCE/CEB Nº 17, aprovado em 03 de julho de 2001. Este documento abrange a Educação Especial e vai além da Educação Básica, pois determina, no decorrer do seu texto, que a educação Especial seja ofertada nos diferentes níveis e modalidades de ensino e destaca que a inclusão vai além da presença física dos alunos, inclusive os com deficiência. Também prevê a revisão de paradigmas e da forma de contribuir com o desenvolvimento desses discentes (BRASIL, 2001).

O CNE e o CEB pautando-se por princípios democráticos e na busca da qualidade da educação brasileira deliberaram sobre as diretrizes curriculares e sobre os pareceres relativos aos processos avaliativos, como se pode ler na citação a seguir:

na busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que

possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade, bem como analisar e emitir pareceres sobre procedimentos e resultados de processos de avaliação da educação infantil, fundamental, média, profissional e especial, deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e execução do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018c, on-line).

Em articulação com as previsões normativas e legais que tratam da acessibilidade, tendo em vista a inclusão, complementa um conjunto de diretrizes que permitem mudanças nos currículos, bem como a adequação de estruturas que possibilitem, além da acolhida, a permanência e a conclusão com qualidade, por exemplo, dos cursos de graduação nos quais existem discentes com deficiência.

Encerrando o levantamento sobre instrumentos normativos sinaliza-se nesse momento, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada em 2008, a qual, devido à sua importância, será apresentada de forma aprofundada, nos capítulos 4 e 5 desta produção, sendo base para a concepção de educação especial.

Referente ao conjunto normativo em destaque, é notório o grande número de Decretos, Instruções Normativas e Portarias, que são classificados no ordenamento jurídico brasileiro como Normas Infralegais. Isso pode indicar certa fragilidade na legislação referente aos direitos das pessoas com deficiência, o que pode ser confirmado, por exemplo, no caso do PNAES que, no âmbito das IFES, representa o recurso responsável pelos auxílios e bolsas concedidos a discentes considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e/ou oriundos da rede pública de ensino (BRASIL, 2010). No âmbito da Unifesspa, e das demais IFES brasileiras, existem também auxílios e bolsas exclusivos para discentes com deficiência e, a cada ano, é recorrente a tensão diante da possível extinção do PNAES⁴⁷, tendo em vista que este foi criado por meio do Decreto Nº 7.234 de 2010, que ainda não foi convertido em Lei.

O processo que possibilitou as conquistas apresentadas até aqui, resultou de lutas promovidas por movimentos sociais, inclusive das pessoas com deficiência, a exemplo da UPIAS; organismos internacionais, como a ONU para a Educação (Unesco); nacionais,

⁴⁷ Esse assunto será tratado de forma mais aprofundada no Capítulo 4 e, de forma específica, no âmbito da Unifesspa, no Capítulo 5.

como o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE), que resultaram na criação de documentos normativos, fruto de reuniões concernentes aos direitos dos sujeitos em estudo, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Declaração de Salamanca, a Constituição Brasileira, a LBI, por exemplo.

É inquestionável a importância do arcabouço legislativo apresentado, pois garante direitos às pessoas com deficiência. Através dele, União, Estados, Municípios e o Distrito Federal, a sociedade, são chamados a reconhecer e aceitar as pessoas com deficiência enquanto sujeitos detentores de direitos; são orientados a evitarem visões capacitistas, práticas excludentes etc. Na educação, essas leis garantem o acesso e a permanência aos diferentes níveis e modalidade de ensino, conclamando os sujeitos supracitados, bem como todas as comunidades escolar e acadêmica, para que contribuam com a inclusão. A educação inclusiva é o caminho, as leis o norteiam, e os sujeitos devem trilhá-lo. Pois, de nada adianta um conjunto legislativo tão amplo, se não houver sujeitos dispostos, compromissados para efetivá-lo.

Nesse contexto, a União tem função redistributiva e supletiva, de modo a garantir a equalização de oportunidades educacionais e qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira a esses entes, conforme enuncia o art. 211 da Constituição Federal, e é de responsabilidade de todos os entes federados convocar cada indivíduo para que cumpra as normas legais tangentes aos direitos das pessoas com deficiência à inclusão.

Para que sejam efetivados direitos é necessário um conjunto de normas que os sistematize. Tais direitos só existem como resultado de constantes embates a nível internacional e nacional, com efeito direto nas políticas públicas. Estas, visam efetivar direitos apresentados nas normas constitucionais, leis, decretos etc. As pessoas com deficiência têm esse aparato jurídico a seu favor, além de um conjunto de Políticas Públicas voltadas à sua inclusão tanto na educação básica quanto na superior⁴⁸.

Como é possível perceber, as lutas dos sujeitos em estudo resultaram em avanços que podem ser registrados nos diferentes campos da inclusão: na educação, no trabalho, nos transportes, no lazer, na acessibilidade. Na educação, experiências, habilidades, respeito às diferenças etc. têm sido aperfeiçoados e o compromisso com a educação tem apresentado resultados, ainda que parcialmente e não de forma pacífica/harmônica, que refletem o processo inclusivo. Mudanças na concepção sobre modelos padronizados têm

⁴⁸ Que neste estudo, serão apresentadas no Capítulo 4, com foco na educação superior.

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

possibilitado maior proximidade a modelos educacionais que refletem a realidade das pessoas com deficiência, possibilitando, por exemplo, flexibilidade nos métodos avaliativos. Apesar dos avanços alcançados, proporcionalmente ao público geral, a inclusão das pessoas com deficiência ainda se apresenta em pequena proporção, como será mostrado no Capítulo V deste estudo.

4 MARCOS HISTÓRICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: breve análise do contexto, na inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior

O objetivo principal deste capítulo é identificar e refletir acerca das Políticas Públicas. O foco volta-se às Políticas Educacionais Brasileiras direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, identificando também aspectos que a permeiam e que perduram até hoje como entraves para a ampliação da democratização do seu acesso, quiçá a sua universalidade, opondo-se a mercantilização da educação superior. O conteúdo apresentado em todo este Capítulo, visa possibilitar maior compreensão sobre o direito à inclusão na educação, na sociedade capitalista. Para tanto, recorreu-se, principalmente, a Freitag (1980), Prado Jr. (1991) e Pinto (1986), além de autores correlatos ao Serviço Social.

4.1 Breve trajetória da Política Pública Educacional Brasileira: do Brasil Colônia à atualidade

Para tratar da discussão acerca da educação brasileira, recorreu-se principalmente a Pinto (1986), Freitag (1980). Estes autores organizam a história da educação brasileira em três períodos: a) Primeiro período: 1500 a 1930; b) Segundo período: 1930 a 1960; e, c) Terceiro período: a partir de 1960. Nesta produção, este terceiro período enfatiza as décadas “de 1960 a 1988” utilizando como marco final o ano da promulgação da atual Constituição Brasileira. Acrescentar-se-á ainda, um quarto período “d”, que demarca o período de 1988 aos dias atuais.

Antes de discorrer sobre cada período, destaque-se que Freitag (1980, p. 17)⁴⁹ entende educação: “é o mecanismo para a constituição de sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedades” que, ora influencia tais sistemas, ora é influenciada por eles. Todavia, essa alternância é marcada por relações de conflitos, contradição, luta e mudança social dos sistemas societários (FREITAG, 1980). Decorre desse entendimento, que as características dos períodos supracitados irão depender, basicamente, das mudanças sociais, políticas e econômicas, conflitos e

⁴⁹ Utilizou-se este entendimento por ela corroborar o entendimento do autor desta pesquisa.

contradições que lhes são peculiares.

Nesse termos, destaque-se que, no primeiro período, pode-se apresentar como elemento marcante, a chegada dos jesuítas ao Brasil, o que dá início à educação escolar e a um sistema educacional (ou pelo menos a tentativa) com a presença acentuada da Igreja Católica. A educação nesse período sofre grande influência europeia e seu foco principal era alcançar os objetivos da colonização de caráter explorador, para atender às demandas da burguesia comercial portuguesa “sedenta por lucros, e que não encontrava no reduzido território pátrio, satisfação à sua demasiada ambição” (PRADO Jr., 1991, p. 11).

O modelo econômico da época, o agroexportador, contribuiu com a lentidão do desenvolvimento na educação, tendo em vista que ela não estava voltada para a qualificação de mão-de-obra. Ações mais efetivas estavam voltadas a uma elite (PINTO, 1986). Aliás, a perspectiva histórica da educação brasileira é a que a delimita como privilégio de um grupo, constituindo-se numa exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reproduutoras da ordem social (BRASIL/PNEEPEI, 2008).

Concernente ao período apresentado na citação acima, buscar-se-á apresentá-lo nos parágrafos que se seguem. Imediatamente quanto às pessoas com deficiência, era comum o seu confinamento por suas famílias, pois predominava na época, o hoje denominado paradigma da exclusão, tratado no subitem 3.1. Contudo, na hegemonia do paradigma da institucionalização, essas pessoas eram confinadas em instituições como as Santas Casas de Misericórdia.

Em se tratando do ensino superior no Brasil, o caráter seletivo e elitista está presente desde a criação do primeiro estabelecimento, denominado na época, de Colégio Superior, na Bahia, no ano de 1550. Nessa lógica, com a criação de cursos superiores em outros Estados, como Rio de Janeiro e São Paulo, no século XVIII, esse nível de ensino começa a ser difundido no país e isso contribui para o surgimento de críticas a determinados pensamentos da época, inclusive o caráter seletivo do ensino superior. O surgimento dessas críticas torna-se uma preocupação para a elite portuguesa, que vivenciou movimentos revolucionários ocorridos na Europa, como por exemplo, o Iluminismo. É justamente no auge do Iluminismo que Portugal proibiu a criação de universidades no Brasil, com o intuito de evitar que elite intelectual brasileira seguisse os ideais do movimento Iluminista.

Algumas mudanças no cenário acima e nos sistemas econômico, político e social somente emergiram com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808, o que resultou

numa necessária organização do Governo, e “exigia, naturalmente, um aparelhamento político administrativo que não fosse o de uma simples colônia” (PRADO Jr., 1991, p. 47). Tais mudanças suscitaram transformações no modelo educacional da época, tendo em vista a necessidade de reorganização administrativa e de formação de novos quadros técnicos e administrativos. Após a instauração da Corte Portuguesa no Brasil, surgem, então, escolas técnicas e academias, com o objetivo principal de formar mão-de-obra (PINTO, 1986). Tem-se também, a criação das cátedras e, de sua posterior sistematização, surgiram no país escolas, academias e faculdades. Exemplo disso foi a criação das Academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia em 1823. Como já apresentado, as instituições de ensino superior visavam atender a demandas de mercado como, por exemplo, a criação de cursos de engenharia para fornecer mão-de-obra para trabalhar na construção de ferrovias. Não tinham, portanto, a intenção de contribuir com o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Decorrente do movimento dirigido pelo Partido Brasileiro, tem-se o advento da Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, cuja ruptura se dá pelo alto, sem a participação popular, mas apenas com o envolvimento de setores da pequena burguesia e pelos funcionários públicos de cunho liberal, mas que não conseguiu alterar as perspectivas econômico-sociais da burguesia brasileira (MAZZEO, 2015).

A partir da 1^a Constituição outorgada, em 25 de março de 1824, por Dom Pedro I, é que se pode falar em uma tentativa, propriamente dita, de criação de um Sistema Educacional Brasileiro. Embora ainda não houvesse a preocupação central com a qualidade do ensino, se pretendeu garantir escolas primárias e a criação de colégios e até de universidades (PINTO, 1986). Porém, não se tinha nenhuma diretriz política geral, voltada para a educação, senão a influência de normas liberais europeias.

Destaque-se que, no período supracitado, ocorreram alguns importantes fatos concernentes à educação das pessoas com deficiência. Dom Pedro criou, no ano de 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (BRASIL/PNEEPEI, 2008). Com a proclamação da República, em 1889, os institutos tiveram a denominação alterada. Imediatamente após a queda do regime monárquico, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto dos Meninos Cegos, alterado, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC), homenagem ao seu diretor mais ilustre. Pelo mesmo motivo, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

deixou de ostentar a alcunha de instituição imperial, mantendo o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (PRADO JÚNIOR, 2011).

Tais fatos chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência, principalmente porque, juntamente com o pequeno número de instituições, apenas a cegueira e a surdez eram reconhecidas e atendidas institucionalmente como deficiência (PRADO JÚNIOR, 2011). Portanto, a atenção voltada às pessoas com deficiência era fragmentada e focava nas deficiências visual e auditiva, com isso, legitimava-se a exclusão do trato com as demais deficiências no aparato do Estado.

Após a Proclamação da República, em 1889, surgem, nos diferentes segmentos sociais, um elevado número de defensores da liberdade da educação, ampliando-se com a promulgação da Constituição de 1891. Tais defensores foram responsáveis por movimentos sociais que buscavam, dentre outras mudanças, a reformulação no texto das Leis, resultantes de diferentes reformas na educação, combate a seletividade e a elitização, principalmente na educação superior. Tais movimentos contribuíram, de certa forma, para mudanças, por exemplo, no rol de legislações referentes ao acesso a este nível de ensino. Contudo, foram insuficientes para alterar o caráter seletivo e elitista, mas afirmam-se como instrumento de manutenção do *status quo* da elite latifundiária, e são também, reconhecidas como meio de ascensão social por trabalhadores urbanos e colonos estrangeiros, conforme confirma a citação abaixo:

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida (CUNHA, s. d. p. 157).

Retomando à expansão do número de estabelecimentos de ensino superior, pode-se observar, por exemplo, que de 1891 a 1910, foram criadas 27 escolas superiores. Essa expansão preocupou a classe dominante, pois se viu ameaçada pelo surgimento de intelectuais nas classes subalternas e de defensores destas classes no meio da burguesia. Essa preocupação provocou uma série de medidas no sentido de obstaculizar o ingresso de filhos de trabalhadores nos estabelecimentos de ensino superior, bem como de calar

parte da burguesia que defendia os direitos de estudantes advindos das classes exploradas.

Pode-se entender o contexto da educação na época pelo fato de que:

[...] o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes, mais necessitadas deles do que nunca, agora que a hegemonia de umas frações sobre outras e de todas elas sobre as demais classes encontrava-se em crise (CUNHA, s. d. p. 159).

Diante do exposto, ocorreu, em 1911, uma reforma da educação que, sob o pretexto de prezar pela qualidade do ensino, criou instrumentos burocráticos que obstaculizavam o ingresso dos menos favorecidos social, política e economicamente, no ensino superior, a exemplo do Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, que contribuiu com a burocratização do ensino no nível fundamental e superior. Porém, o êxito pretendido com essa medida não foi alcançado.

No contexto acima, ocorreram mudanças nos setores econômico, político e social da Primeira República, que reverberam no sistema educacional, principalmente sob a perspectiva de atendimento às reivindicações dos setores citados. Nessa direção, mais uma iniciativa é empreendida por meio do Decreto Nº 11.530, de 18 de março de 1915, mantendo do Decreto anterior, dentre outros conteúdos, a cobrança de taxa de matrícula e de mensalidade. Diante desse contexto, a expansão do ensino superior, no Brasil, não parou. Foi então promulgado o Decreto Nº 16. 782, de 13 de janeiro de 1925 que, como os outros instrumentos normativos, citados anteriormente, marcou uma nova Reforma da Educação. No entanto, cada instrumento normativo criado, a cada Reforma instituída, o caráter seletivo, elitista e discriminatório era intensificado, como afirma Cunha (s. a. p. 161):

O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*⁵⁰. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula.

⁵⁰ Limite máximo estabelecido de indivíduos ou entidades que podem ser admitidos num organismo ou instituição (ex.: houve aumento do *numerus clausus* nas faculdades de medicina). Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/numerus%20clausus>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

É de se imaginar que, diante de tais medidas, os já apresentados defensores das classes menos favorecidas, tenham se levantado no sentido contrário, na defesa de criação de Universidades Públicas⁵¹.

Houve então, o “inchaço” no número de Faculdades, principalmente na área de Direito (16 Faculdades em 1916). Nesse período, o bacharelismo era um hábito da classe média, enquanto as verdadeiras necessidades do povo brasileiro não eram atendidas (PINTO, 1986). Os títulos conferidos pelas escolas superiores tinham como função manter o predomínio do sistema de dominação de títulos nobiliárquicos e a mesma forma de distribuição de privilégios (Idem). Nesse sentido, Fernandes (2005, p. 35) destaca que:

[...] até a desagregação da ordem escravista e a extinção do regime imperial, os componentes da ‘burguesia’ viam-se através de distinções e de avaliações estamentais. Um comerciante rico, mas de origem plebeia não poderia desfrutar o mesmo prestígio social que um chefe de repartição pobre, mas de “família tradicional”.

Com a Constituição de 24 de fevereiro de 1891, a educação passa a ser considerada um direito de todos, porém, não há, por parte do Estado, a criação de meios para efetivá-lo, permanecendo, na sua essência, da mesma forma. Não se pode, porém, desconsiderar os esforços no sentido de modificar o *status quo*. Na tentativa de mudanças no Sistema Educacional, como resultado do movimento organizado por cientistas e intelectuais da época, foi criada, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), cuja finalidade era promover a difusão e o aperfeiçoamento da educação, além de cooperar com iniciativas que contribuíssem com essa finalidade (FIOCRUZ, 2001).

Essa associação foi o principal agente de promoção de atividades relacionadas à difusão científica, na década de 1920. Entre 1926 e 1929, realizaram-se cerca de 50 eventos por ano, entre cursos, palestras e conferências. Nas décadas seguintes, que assinalam o próximo período em estudo, com a atuação destacada de Anísio Teixeira, a Associação teve importante papel na defesa da educação pública no Brasil (FIOCRUZ, 2001). Foi disseminada, na época, a concepção de que a educação deveria atender às reivindicações resultantes das transformações sociais do século XX, o que induziu um entusiasmo referente à educação, oportunizando um otimismo pedagógico (PINTO,

⁵¹ Em meio a discussões e controvérsias a respeito de qual seria a primeira universidade pública criada no Brasil, a literatura a respeito apresenta como tal a Escola Universitária de Manaus, no ano de 1909. Depois, em 1912, a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1920. A partir de então muitas outras universidades públicas surgiuam.

1986).

O segundo período assinalado⁵² é igualmente abalizado por importantes fatos que marcaram a Política Educacional Brasileira, alguns de caráter internacional, mas que influenciaram diretamente a educação nacional. A exemplo, pode ser citada a crise mundial de 1929 (Grande Depressão), que causou o colapso no capitalismo da época, resultado da forte recessão econômica. Essa crise afetou a produção cafeeira do Brasil, principal atividade econômica da época. Isso enfraqueceu as oligarquias, abrindo espaço para a Revolução de 1930, que mudou a realidade brasileira com a chegada de Getúlio Vargas ao Poder (HIGA, 2023c).

Os anos de 1930, no Brasil, caracterizaram-se pelo desenvolvimento industrial e mudanças na composição do poder do Estado e na dimensão social. A educação, neste período, visava a formação da classe burguesa, seguindo os ditames do sistema econômico.

A principal mudança em relação à educação, foi a retomada da proposta de criação do Ministério da Educação, pensada em 1930, então denominado Ministério da Educação e Saúde, que ficou incumbido de coordenar as reformas educacionais, cuja tendência era adaptar as normas da educação ao campo político e econômico. Figura importante nesse contexto foi a de Francisco Campos⁵³, primeiro ministro do recém-criado Ministério. Campos realizou algumas reformas visando a estruturação da educação a nível nacional. A Reforma Francisco Campos, dentre outras propostas, trazia a integração entre as escolas primária, secundária e superior. Propunha também a criação de um estatuto da universidade brasileira, marco para a criação das primeiras universidades do Brasil, a exemplo das Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, nos anos de 1934 e 1935, respectivamente (PINTO, 1986). Muitas dessas universidades foram criadas fundindo-se, para isso, instituições isoladas de ensino superior como, por exemplo, as Escolas de Ensino Superior do início do Século XIX.

A fundação de escolas superiores, primárias e secundárias, não atendia aos anseios da população quanto à ampliação de oportunidades educacionais e, como já mostrado, havia a constante busca por títulos de bacharel, como meio de enriquecimento e ascensão social, e “os diplomas conferidos pelas escolas superiores tinham como função, manter o

⁵² Período b): 1930 a 1960.

⁵³ Francisco Luís da Silva Campos foi um advogado, professor, jurista e político brasileiro, responsável, entre outras obras, pela redação da Constituição Brasileira de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964. Disponível em: <cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

sistema de dominação dos títulos nobiliárquicos e a mesma forma de distribuição de privilégios" (PINTO, 1986, p. 60). Aos operários, restou a educação voltada para qualificar essa nova classe social para atender às novas demandas de trabalho e aos interesses do capital, em decorrência das mudanças ocorridas no mercado interno de produção de café.

Com a promulgação da Constituição outorgada por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, marco para a implantação do Estado Novo (que ocorreu na mesma data), foi introduzido no sistema educacional brasileiro o ensino profissionalizante, que tem importante papel na formação da classe operária para atender às demandas do mercado. Nessa direção, posteriormente, em 1942, foram criados o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em 1946.

No período de redemocratização do Brasil, em se tratando do atendimento às pessoas com deficiência, foram criadas as Associações Pestalozzi, em 1932, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Ambas de caráter filantrópico e assistencial, mas, também, com o intuito de trabalhar na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, frente a inércia do Estado. Nesse sentido, tiveram maior apoio da sociedade civil do que do governo.

O segundo período demarcado para o estudo da educação no Brasil foi marcado pela mudança no processo de organização das pessoas com deficiência, adotando o modelo associativista, a partir de 1950 (LANA JÚNIOR, 2011). Ainda neste período, como consequência das mudanças decorrentes do desenvolvimento industrial, principalmente no governo Dutra (1946-1950), o Brasil inicia um processo de aproximação com os Estados Unidos, isso reflete na educação, intensificando: o processo de submissão desta, aos ditames do capital, e o processo de luta das classes exploradas, no sentido contrário aos óbices criados (principalmente a elitização) ao ingresso em instituições de ensino superior (PINTO, 1986).

No contexto em estudo, surgiram vários movimentos na busca por mudanças educacionais, dentre os quais, podem ser citados, o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1958, os Centros de Cultura Popular (CCP) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP). Estes, contribuíram para trazer à tona novos debates sobre a política educacional, resultando na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024⁵⁴, de 20 de dezembro de 1961. Para Pinto (1986, p. 64), essa lei, "tornou-se a medida mais

⁵⁴ Resultado dos debates em torno do Projeto de Lei encaminhado à Câmara pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani e um novo projeto cujo nome foi Substitutivo Lacerda (PINTO, 1986).

importante tomada pelo Estado com relação à Política Educacional dessa época". As disposições da LDB/1961 passam a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos então denominados "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL/PNEEPEI, 2008). Esta recomendação, mesmo com as alterações da LDB, através da Lei Nº. 5.692/71, não conseguiu promover a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, fomentando a segregação.

Outra característica da LDB Nº 4.024/1961, é a menção à privatização da educação. A possibilidade de estudantes, advindos da classe trabalhadora, ingressarem na educação superior, ficou vinculada a investimentos do governo em programas de incentivo (favorecendo IES privadas). Os cursos, bem como o acesso da classe trabalhadora a eles, seguiam a seguinte lógica: "[...] a educação é investimento, porque, preparando para o trabalho, ajuda a promover o desenvolvimento que se almeja. Porém, deve ser mantida sob controle, para que a força de trabalho só alcance os níveis de qualidade e quantidade desejados" (PINTO, 1986, p. 72).

Nesse período, referente às pessoas com deficiência, têm-se forte influência do movimento das pessoas com deficiência visual, que criaram o Grêmio Comemorativo Beneficente Dezessete de Setembro, formado por ex-alunos e professores do IBC. Este visava, além de comemorar a data de fundação do Instituto, promover a educação dos cegos, apoiar ex-alunos em questões de empregabilidade e sensibilizar a sociedade em relação ao preconceito (LANA JÚNIOR, 2011). Segundo a autora, (Idem p. 29):

Essas novas associações são marcadas pela "ambiguidade original" porque estão situadas em uma cultura que legou aos cegos soluções que apontavam ora para a exclusão, ora para práticas de caridade e filantropia. Por conseguinte, as associações reproduzem, em suas práticas e ações, um modo de agir que, ao mesmo tempo em que reforça o estigma e a discriminação, combate frontalmente esses códigos culturais.

Mesmo com as limitações, a LDB/1961, foi um avanço para as pessoas com deficiência, pois as tornou visíveis na cena pública e instituiu o Atendimento Educacional Especializado no Brasil. É nesse contexto que se intensificam as lutas pelo protagonismo das pessoas com deficiência em todo o mundo, principalmente depois do advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Na contramão do que fora exposto, a LDB em apreço, também determinou “que o ensino no Brasil poderia ser ministrado tanto pelo setor público como pelo privado, em todos os níveis, desaparecendo a obrigatoriedade do ensino gratuito a nível primário” (PINTO, 1986, p. 64). Assim, conforme a autora, era responsabilidade do Estado, além da supervisão, a colaboração financeira por meio de bolsas de estudos e financiamento, por exemplo, para a construção, as reformas e a infraestrutura das escolas (Idem). Tais medidas foram replicadas nas últimas décadas do século XX, e primeiras do século XXI, influenciando na criação de programas que contribuíram para o fomento da iniciativa privada na educação.

Não a restringindo a um papel simplório, a educação passa a ser também artigo de consumo, para atender a uma ampla faixa de mercado muito exigente, para que se tenha maior percentual de lucro (PINTO, 1986). Essa educação qualificava os trabalhadores e estimulava a competição entre eles, tendo em vista o aumento do número de trabalhadores qualificados e a estagnação ou o não crescimento do número de postos de trabalho, na mesma velocidade do aumento do número de trabalhadores. Tal pressão contribui para a ampliação da precarização das relações de trabalho e a ampliação da exploração, pois o exército do poder, com base nos princípios do liberalismo, conduzia a educação à exploração capitalista, utilizando-a como mecanismo de regulação para a satisfação de suas necessidades. Isso beneficia, por meio do sistema educacional, única e exclusivamente o próprio capital, e não o ser humano que trabalha e produz riqueza (VIANA; LIMA, 2010)⁵⁵.

Mudanças consideráveis na educação só puderam ser observadas com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, quando:

teve início um período em que se desenhou uma certa democratização no ensino em virtude de alguns fatores, dentre eles, a discussão em torno da escola ativa de Dewey, que teve como seguidores: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco de Campos. Ambos grandes nomes da educação brasileira e que ocuparam cargos importantes a nível governamental. Mesmo com a forte influência estrangeira, foi possível o debate da educação de acordo com os parâmetros ditados pela realidade brasileira (PINTO, 1986, p. 62).

⁵⁵ Para se entender como esses fenômenos impactam diretamente nas políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência pode-se indicar a leitura atenta do estudo apresentado nos últimos parágrafos do subitem 4.3.

No governo de Vargas, em 1931, realizou-se a IV Conferência Nacional de Educação. Mesmo entre empasses, como resultado desse evento, e sob a influência dos personagens apresentado na citação pretérita, no ano seguinte, foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, sob uma nova perspectiva, apresentou uma proposta de reconstrução do sistema educacional brasileiro tendo em vista uma Política Educacional do Estado (CARVALHO, 1994). A partir de então, foi estabelecido um novo caráter à educação nacional, o caráter social.

Cabe destacar o fato de que os governos brasileiros deram preferência ao ensino superior, em detrimento da educação básica para as massas, no período de 1930 a 1964. Essa característica foi exacerbada no governo de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, os presidentes mais empenhados na industrialização por meio da substituição de importações (INSPER, 2019). No sentido exposto, justifica-se a formação para o mercado.

O terceiro período em estudo (1960-1988), embora com forte influência do período anterior, traz importantes conquistas para a Política Educacional Brasileira, pois culmina na promulgação da Constituição de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã. É justamente nesse período, com destaque para a década de 1980, que foram criadas importantes legislações, tanto a nível nacional quanto internacional, que orientam a Política Educacional Brasileira e que, como foi apresentado no Capítulo 3, subitem 3.2, resultou no conjunto de legislações que orienta a Política Pública de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Ainda nesse período, inicia-se, na educação superior brasileira, o processo de transição do sistema de elite para o sistema de massas, dividido em três fases, a abertura (1980-1985), transição conservadora (1985-1989), e culminância (1989) (GOMES; MORAES, 2012).

Analizando o contexto político da época é possível afirmar que a investida do capital se intensificou na busca por subjugar o Estado aos seus ditames. Tal investida causou inflexões na política e refletiu negativamente nos investimentos nacionais e estrangeiros no país, principalmente nas políticas públicas, inclusive na educação, abaixo de níveis razoáveis, como apregoado pelo neoliberalismo e organismos financeiros internacionais, como será mostrado.

Como visto nos demais períodos, sempre que ocorriam mudanças na economia, refletia no âmbito político e social e, consequentemente, no âmbito educacional. Nesse sentido, no final do ano de 1962, o presidente Jânio Quadros, anunciou o Plano Nacional de Educação, com base no artigo 92, da LDB/1961, que previa o investimento de, no

mínimo, 12% da receita de impostos da União e 20%, no mínimo, dos demais entes federados, na educação. Embora não tenha alcançado sucesso, tal Plano é um marco para o período no que concerne à resposta do Estado às reivindicações populares representadas pelas lutas dos movimentos sociais, já mencionados. Outro importante fato desse período foi a criação do Conselho Federal de Educação, em 1962, que tinha papel normativo.

O Golpe de Estado de 1964 trouxe grandes alterações na economia, na política e na sociedade. Com isso, novos rumos foram dados ao sistema educacional brasileiro. Registraram-se às manobras do Estado para a implementação de um novo modelo econômico, mas baseado na acumulação do capital, as ações políticas foram de caráter repressivo. Em meio a esse turbulento cenário, Castelo Branco, em 1964, propõe, segundo Pinto (1986, p. 68), “promover a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares”. Com isso, houve o fortalecimento da educação como instrumento de disciplina e controle social. Dentre as ações de Castelo Branco destaca-se o incentivo à iniciativa privada no nível universitário (Idem).

Nesse período, houve crescimento das respostas do Estado às demandas sociais da educação como resultado das necessidades de adequação ao modelo de desenvolvimento econômico. No ensino superior, predominou o caráter profissionalizante, para atender às demandas do mercado e a comercialização da educação nesse nível de ensino, aspecto comum nos períodos já estudados e que se repetirá nos demais.

O momento histórico em apreço, principalmente até 1970, foi marcado pelo caráter centralizador das políticas econômicas que ecoam nas reformas para a política educacional, atendendo, sobretudo, ao interesse do capital externo. As décadas de 1970 e 1980 representaram o período de transição do Regime Militar para o processo de retomada da Democracia Brasileira. Há, então, um processo de reestruturação das políticas econômica e educacional e um intenso processo de luta em torno do sentido político e social da educação. Além das constantes lutas da sociedade civil e dos movimentos de oposição, a década de 1980 foi marcada pela constante pressão dos organismos multilaterais para adequar a educação à proposta neoliberal, como será possível perceber no quarto período em estudo (1988 aos dias atuais).

O período que se inicia em 1988 e se estende aos dias atuais, foi marcado por vários acontecimentos na história da educação, em vários países, a partir do Consenso de

Washington⁵⁶, realizado no ano de 1989, quando foi elaborada uma série de recomendações com vistas ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Essas recomendações balizaram-se em três eixos principais: a) abertura econômica e comercial; b) aplicação da economia de mercado; c) controle fiscal (PENA, 2023c). No Brasil, a principal ação, foi a implantação da política de privatizações, em que empresas estatais dos ramos de energia, telecomunicações, da mineração, dentre outros, foram transferidas para a iniciativa privada (Idem). Esta investida neoliberal atingiu a educação, pois, além de fomentar a iniciativa privada, orientou as reformas econômicas e educacionais realizadas a partir de então. O caráter de tais reformas será estudado no subitem 4.2 deste capítulo.

No Brasil, no marco temporal em discussão, dois importantes acontecimentos podem ser citados: a retomada do processo de redemocratização, culminando com as eleições de 1985, quando foi eleito Tancredo Neves, primeiro presidente civil pós Golpe de 1964, eleito de forma indireta. O outro foi a instauração da Assembleia Constituinte (1987-1988), que resultou na Emenda Constitucional Nº 26/1985, cujo fim era elaborar uma constituição que atendesse às demandas da população. Isso ocorreu em 1988, com a Promulgação da “Constituição Cidadã”, a partir da qual tem-se a figura do Estado Democrático de Direito e, apesar das investidas do capital, se tem a criação de um Sistema Nacional de Educação propriamente dito. Em 1989, após 29 anos de eleições indiretas, ocorreu a primeira eleição direta, quando foi eleito Fernando Collor de Mello. A experiência democrática vivida nesse período trouxe novas expectativas do ponto de vista político, econômico, social e educacional. Porém, no terreno das políticas públicas, permaneceu um ambiente de dúvidas e incertezas.

Nos governos que se seguem, após a redemocratização, é no de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que atuou como Chefe do Executivo Federal por dois mandatos (1995-2003), que é consolidada a reconstrução do Estado Brasileiro. Soma-se ao processo de reformas apresentado alguns parágrafos acima, tendo em vista as tentativas de superação da crise econômica, a Reforma do Aparelho Estatal⁵⁷, chefiada por Bresser Pereira⁵⁸, que

⁵⁶ As recomendações desse evento influenciaram a Reforma do Aparelho do Estado elaborada durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

⁵⁷ Reforma do Estado entendida como “um projeto amplo que diz respeito às várias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira”, tem-se que “reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania” (BRASIL, 1995, p. 12).

⁵⁸ Ministro da Administração e Reforma do Estado a nível Federal.

segue sob forte influência do Consenso de Washington, bem como dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) etc. Tais ações fomentam a ofensiva do capital rumo à implantação do estado mínimo⁵⁹ para o social.

Nesse período, tanto o governo FHC, baseado numa aliança liberal-conservadora, quanto o de Luís Inácio Lula da Silva, formado por uma aliança liberal-popular, apresentaram políticas definidas para a educação superior, cujos resultados, independentemente de suas especificidades e fundamentos políticos, repercutiram na expansão da educação no nível superior (GOMES; MORAES, 2012).

No momento histórico supracitado, sobretudo as injunções de cunho econômico e político, atingem diretamente as Políticas Públicas, entre elas, a Política Educacional. Um nítido retrato desse processo é a avalanche de privatizações que se opera também na educação, em especial na educação superior, numa inequívoca pressão à mercantilização, transmutando, assim, um direito em mercadoria. Nesse período, foi criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que redundou na elaboração de uma nova LDB/1996, que trouxe significativas conquistas para as classes e minorias menos favorecidas, principalmente com o aumento de matrículas no ensino superior, inclusive para as pessoas com deficiência. Mesmo diante desses avanços, a educação superior continua voltada à elite brasileira.

Diretamente atrelada a LDB/1996, ressalta-se, para a política educacional brasileira pós 1988, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado por meio da Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Esse plano visava atender ao previsto no artigo 87 da LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação, para o período de 2001-2010 (Lei Nº 13.005 de 2004), que traz em seu texto, 17 menções à Educação Especial e, em sua Meta 4, visa “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino” (BRASIL, 2001-2010, on-line).

Embora os acontecimentos mencionados tenham importância para a Política Educacional Brasileira e para as Pessoas com Deficiência, também são vistos como

⁵⁹ Segundo, Colares; Gomes (2012, p. 285) “[...] na prática o Estado, sob hegemonia da burguesia, se descompromete cada dia mais com a esfera social e entre elas, a educação, deixando de garantir o atendimento aos trabalhadores sob o pretexto da ineficiência e a incapacidade de um Estado inchado e, sufocado por atuar em diferentes frentes e tendo que afiançar tantos serviços sociais”.

instrumentos de consolidação da ampliação da iniciativa privada na educação. Evidencia tal afirmação a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁶⁰, implantado no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a Nova Reforma do Ensino Superior. Para que fosse efetivada essa reforma, foi realizado um diagnóstico da educação superior, para que se identificasse elementos que constatassem a real situação da educação nesse nível de ensino, para, então, traçarem ações no sentido de reestruturar, desenvolver e democratizar a educação nas IFES brasileiras (PAULA, 2016). O diagnóstico mostrou uma realidade catastrófica.

Todavia, todas as propostas apresentadas para reverter a situação constatada na educação superior brasileira, previam a redução de gastos do orçamento da União. Uma, em especial, chama a atenção: a que diz respeito à substituição do pagamento da dívida pública, por investimento no ensino superior, pois tratou-se de uma orientação do BM e da UNESCO, em documento publicado em 2000 (BANCO MUNDIAL, 2000). Todavia, o texto do documento explicita que a redução da dívida pública ficará condicionada às reformas da educação superior dos países da periferia capitalista, como o Brasil (Idem).

Neste cenário, reforça-se a investida do capital contra a educação superior brasileira, a influência dos organismos internacionais, a tentativa de desmonte da educação superior pública e a subsunção da política educacional à política econômica. Mesmo diante deste panorama, os resultados do diagnóstico outrora apresentado, serviram para balizar as políticas públicas que impulsionaram a Reforma da Educação Superior presentes nos governos Lula e Dilma (PAULA, 2016).

Destaca-se, também, que os anteprojetos dessa reforma universitária apresentavam um caráter dual, embora fossem recomendados sob o argumento de medidas democratizantes, escamoteando os reais objetivos do capital para o ensino superior (PAULA, 2016).

Neste período, foram criados inúmeros programas, a exemplo do ProUni, REUNI, FIES, (apresentados na **Tabela 02**), e outros (apresentados no item 4.3 desta dissertação), bem como o Plano Nacional de Assistência Estudantil, de onde advém o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa Incluir, foco desta pesquisa, e que serão trabalhados de forma específica no Capítulo 5 desta produção.

⁶⁰ Importante perspectiva sobre esse Plano é apresentada na dissertação de Alisson Slider do Nascimento de Paula. Disponível em: file:///C:/Users/samue/Downloads/Dissertacao%20de%20ALISSON%20SLIDER%20DO%20NASCIMENTO%20DE%20PAULA.pdf

Reconhecendo os avanços na educação brasileira, no período acima, e sem ignorar a concretização do projeto neoliberal, defendendo a mercantilização da educação, sobretudo no nível superior, é possível afirmar que, no contexto aqui tratado, esses eventos se constituem em um processo de “dar com uma mão e tirar com a outra⁶¹”, ou seja, o que parece beneficiar o usuário, na verdade acaba fomentando a iniciativa privada e prejudicando o usuário.

Na contramão desse movimento, surge a Frente de Luta contra a Reforma Universitária, que reúne o movimento estudantil, de docentes e técnicos. Tal luta visava a ampliação da estrutura física que permitisse a qualidade do ensino diante da expansão das universidades; a realização de concursos para professores efetivos, visando, entre outros fatores, o cumprimento do tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão; e, também, a ampliação do número de técnicos administrativos que também se encontrava/encontra defasado (ANDIFES, 2007).

O resultado esperado, não foi alcançado até hoje, pois as reivindicações supracitadas não foram atendidas. Nessa lógica de avanços e retrocessos, aprova-se o Plano Nacional de Educação, pela Lei Nº 13.005/2014, em vigor até 2024. A vigência deste Plano é de base constitucional, diferenciando-o dos que o antecederam. Para fechar com “chave de ouro”⁶² a investida do capital, Lima (2018), destaca que foi orquestrada, pela burguesia brasileira, articulada internacionalmente, a Emenda Constitucional 95, de 2016⁶³, que trata sobre o teto dos gastos públicos, refletindo diretamente nos investimentos na educação, atingindo negativamente, dentre outros aspectos, na oferta de novos cargos públicos para suprir o déficit do quadro de servidores.

Lima (2018) destaca, que em 2017, o Banco Mundial, apresentou ao Brasil mais um documento para nortear os investimentos do governo brasileiro, principalmente na educação superior. As referidas normas buscavam, principalmente, estimular a cobrança de mensalidades por parte das universidades públicas e o estímulo ao financiamento estudantil, por meio de bolsas e empréstimos estudantis. A autora em estudo destaca, ainda, que nesse processo, idealizado a partir do capitalismo financeiro, a educação passa

⁶¹ Destaque nosso.

⁶² Destaque do autor.

⁶³ Esta emenda é o símbolo da perversidade, pois atinge principalmente os recursos voltados para a área social, onde está a parte mais vulnerável da população, precarizando ainda mais os serviços que são oferecidos a essa camada social. No caso do trabalho de Assistentes Sociais, nas diferentes áreas, inclusive no que tange às pessoas com deficiência, essa Emenda inviabiliza a ação profissional tendo em vista os fortes impactos na Política de Assistência Social.

a ser vista sob as lentes da especulação. No Brasil, já se encontram as maiores empresas de educação superior do globo, a exemplo da Kroton, Estácio e Rede Laureate, que aqui estão, graças a incentivos do Estado, principalmente, através de programas como FIES e PROUNI (LIMA, 2018).

No período aqui estudado, além dos acontecimentos já destacados, a educação superior é marcada por uma série de outros acontecimentos, como é possível perceber, de modo exemplificativo, na **Tabela 02**.

Tabela 02 – Fatos relacionados à Educação superior no Brasil a partir de 1988

ANO	CONQUISTAS
1992	Instituído o Programa de Crédito Educativo (PCE) para estudantes carentes e com bom desempenho acadêmico em cursos universitários de graduação (Lei Nº 8.436, de 25 de junho de 1992).
1993	Criada a comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria Nº 489, de 18 de março de 1993), no contexto pós-Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia.
1996	Avaliação global do ensino superior a partir da análise de indicadores de desempenho, abrangendo o desempenho individual de estudantes, os cursos de graduação (Exame Nacional de Cursos), os programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, e também as instituições de ensino superior (Decreto Nº 2.026, de 10 de outubro de 1996).
1997	Fusão FAE/FNDE. De acordo com o Decreto Nº 2.162, de 24 de fevereiro de 1997, todas as atribuições e responsabilidades da FAE passam a ser da competência do FNDE.
1998	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas. ⁶⁴
1999	O Ministério da Educação e do Desporto passa a ser denominado Ministério da Educação (Medida Provisória Nº 1.799-1, de 21 de janeiro de 1999). O Programa de Crédito Educativo passa a ser denominado para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) (Medida Provisória Nº 1.827, de 27 de maio de 1999).
2001	Instituído o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva (Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001).
2003	O Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.
2004	Criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004). Os alunos ingressantes e concluintes são avaliados por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).
2005	Criado o Programa Escola de Fábrica (Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005), com o objetivo de capacitar jovens de 16 a 24 anos para o ingresso no mercado de trabalho, por meio de cursos de iniciação científica profissional. O aluno recebe uma bolsa-auxílio mensal durante todo o período do curso. A mesma legislação autoriza a concessão de bolsas de permanência aos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) e também institui o Programa de Educação Tutorial (PET), destinado a fomentar grupos

⁶⁴ Na sua quarta edição, em 2001, passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional”.

	<p>de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET.</p> <p>Com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores;</p>
2006	<p>Início do Sistema Universidade Aberta do Brasil (Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006), com o objetivo de ampliar a formação de professores da educação básica e, com isso, qualificar o ensino. O programa se utiliza da educação a distância para ampliar a oferta do ensino superior a um número maior de municípios.</p> <p>Normatização das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, revogado pelo Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017).</p> <p>A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.</p>
2007	<p>Instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, (Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007).</p>
2011	<p>Instituído o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (Decreto Nº 7.642, 13 de dezembro de 2011).</p>
2014	<p>Instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo-técnico administrativo das Instituições de Educação Superior – (IES), Públicas e Privadas e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa (Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014).</p>
2018	<p>Criação do Programa de Residência Pedagógica (Portaria Capes Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018), com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de estágios supervisionados em escolas públicas de educação básica.</p>
2019	<p>Lançado em 17 de julho, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se, que tem por finalidade o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios.</p>

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira⁶⁵>

Os acontecimentos, expostos na **Tabela 02**, estão diretamente relacionados à Política Educacional Brasileira, direta e indiretamente ligados à Política Nacional de Inclusão das Pessoas com Deficiência, mas também, ligados/influenciados aos/pelos ditames dos organismos internacionais, principalmente a partir do Consenso de

⁶⁵ Organizada pelo autor

Washington.

Em suma, da análise dos períodos estudados, pode-se afirmar, que a Política Educacional Brasileira, tem o início de sua materialização a partir de 1964, e pode ser considerada como uma Política Educacional propriamente dita a partir de 1988, com o advento da Constituição Federal de 1988. Também é possível afirmar, que no decorrer da história do Brasil, a educação foi constante alvo das políticas econômicas que buscavam convertê-la em mera reproduutora da ideologia do capital, além de ser implementada, na maior parte de sua história, como objeto de consumo, com natureza seletiva e elitizada, o que intensificou a busca por sua mercantilização. Fica evidente, em todo o percurso histórico supracitado, que é necessário um sólido movimento de resistência para que a educação se afaste dos interesses espúrios do capitalismo. Para tanto, torna-se necessário o entendimento sobre aspectos relacionados às crises, influências dos organismos multilaterais e reformas educacionais que, por terem estreita relação com a mercantilização da educação, tratado de forma transversal neste tópico, serão abordados de forma mais detalhada no subitem 4.2 deste Capítulo.

4.2 Crises do sistema capitalista, reformas educacionais e o direito das pessoas com deficiência à inclusão na educação superior

Historicamente, as crises do sistema capitalista andam de mãos dadas com as mais variadas reformas, na maioria das vezes, senão em todas, estas influenciadas por aquelas. É possível afirmar que o capitalismo gera suas próprias crises, “assim é, porque as crises econômicas são mecanismos estruturais da dinâmica econômica do modo de produção capitalista” (GRANEMANN, 2020, p. 4). A mesma autora (2020, p. 4), afirma que “a compreensão de que a crise é ruim aos capitais, em geral, não encontra amparo teórico entre economistas de diversas escolas teóricas, mesmo aquelas que são oponentes entre si”. No mesmo sentido, José Paulo Netto (2006) apresenta que a história do desenvolvimento do capitalismo é a história de uma sucessão de crises econômicas de caráter ineliminável. Para o autor, a crise não é um acidente de percurso, nem uma enfermidade ou uma anomalia que possa ser suprimida do capitalismo, a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise (NETTO, 2006).

Com base no exposto, a partir de um breve olhar para a história da política

educacional brasileira, apresentada no item 4.1, deste capítulo, é possível perceber que, desde o período colonial, é nítida a influência das crises econômicas nas reformas, inclusive nas educacionais, e que os denominados organismos multilaterais exercem forte influência nas esferas econômica, política e social, em nosso país e, segundo Pereira (2005, p. 23), “juntamente com os governos e fundações privadas, exercem ingerências na elaboração da agenda de pesquisas sociais e econômicas e no seu financiamento, especialmente no chamado Terceiro Mundo”.

Acrescentam-se às iniciativas precedentes, em busca de alternativas para enfrentamento das crises, fenômenos como a Reestruturação Produtiva, resultante da globalização e da preponderância de ideias liberais, o neoliberalismo e, na atualidade o ultraneoliberalismo, que contribuem para o alargamento dos braços que conduzem esses organismos, gerando um ciclo vicioso que, dentre outros setores, capturam a educação, tornando-a instrumento ideológico a favor da lógica capitalista (FREIRE, 2010).

É possível inferir, com base no exposto, que o processo de expansão da educação superior no Brasil, apresenta um caráter dual, pois:

passou por um forte período de expansão entre os anos de 2003 a 2014, todavia permeado por dificuldades e contradições. Isso devido à educação superior brasileira está envolta numa política educacional de jogo de interesses, configurando-se como um campo em disputa, pois as visões sobre ela vão desde um possível projeto de desenvolvimento nacional, quando visto do ponto de vista governamental, ou mesmo um meio de ascensão social e possibilidade de democratização de direitos, até aos interesses de mercado, quando analisado do ponto de vista empresarial (BARBOSA et al, 2016).

Deter-se-á, nos parágrafos seguintes, à discussão das crises do sistema capitalista, às influências/ingerências dos organismos multilaterais e seus rebatimentos nas reformas educacionais, bem como ao direito das pessoas com deficiência à inclusão na educação superior, buscando caracterizar a supracitada dualidade na expansão da educação superior brasileira. Nesse sentido, importante reafirmar a forte influência do Consenso de Washington, cujas influências/ingerências se dão com base em uma série de recomendações de cunho neoliberal, baseadas, principalmente, na abertura econômica e comercial, na aplicação da economia de mercado e no controle fiscal (PENA, 2023c).

Como já apresentado, o sistema educacional brasileiro não esteve alheio às transformações societárias. Tais mudanças, são de cunho essencialmente econômico, político e social. Por isso, a necessidade de se estudar o processo histórico em que

ocorrem tais alterações, para compreender os rumos tomados pela política educacional brasileira (PINTO, 1986).

Nos períodos estudados, a política econômica exerceu/exerce influência sobre a educação. Foi assim durante os ciclos do pau-brasil, da cana-de-açúcar, do ouro, do algodão e do café, orientados pelo modelo econômico agroexportador, de base social escravista. Nesse período, como já visto, as mudanças na educação foram mínimas, alterando-se depois da vinda da família real para o Brasil em 1808, quando ocorreu a crise do modelo econômico em questão e se ensaiou certo grau de modernização da economia.

Com a intensificação das mudanças, e a chegada ao Brasil de personagens importantes, influenciados por movimentos dos países onde moravam e haviam estudado, intensificaram-se os movimentos que exigiam mudanças na educação. Nesse contexto, ocorre uma série de reformas na educação brasileira, voltadas essencialmente, para a adaptação da política educacional à política econômica, trazendo consequências desastrosas, tanto para a qualidade, quanto para a organização da educação de modo geral (PINTO, 1986).

No contexto das reformas, tem-se, ainda, a Reforma Benjamin Constant, ocorrida em 1890, por meio do Decreto Nº 918, de 08 de novembro, que trouxe mudanças em todos os níveis educacionais e estabeleceu, dentre outras regras, critérios de seleção para o ingresso no ensino superior. Tais critérios, quase sempre eram baseados no status social, bem como na cor da pele. Para as pessoas com deficiência, as barreiras eram ainda maiores, tendo em vista a visão de que elas não deveriam fazer parte do convívio social.

Ainda durante o ciclo do café (século XIX) e, conforme alguns historiadores, do ciclo da borracha, ocorreu a abolição da escravatura, modificando, de certo modo, a base social do modelo econômico agroexportador, com a abertura do mercado nacional aos imigrantes europeus. Nesse período, intensificaram-se as reformas no âmbito da educação, influenciadas pelas mudanças nos modelos econômico, político e social. A exemplo disso, ocorreu a Reforma Epitácio Pessoa, que pode ser considerada uma atualização da reforma Benjamin Constant. Uma característica diferente a ser destacada, foi a vinculação do ensino à frequência obrigatória.

Dez anos depois, por meio do Decreto Nº 8.659, do dia 25 de abril de 1911, aconteceu a Reforma Rividávia Correia. Ela diverge quase que totalmente das demais, principalmente quanto a ausência de interferência do Estado na educação e aos critérios de admissão de alunos às faculdades, que poderiam ser feitos livremente por estas

instituições. Com base no contexto da época, pode-se afirmar que essa liberdade se tornava algo arbitrário, principalmente pelo fato de grande parte dos critérios estabelecidos pelas faculdades, criarem obstáculos ao ingresso de alunos advindos das classes subalternas.

Menos de 5 anos depois, em 1915, ocorreu outra reforma, a Carlos Maximiliano. Esta reestabeleceu o que a Reforma Rividávia desfez, trazendo a maioria das regras contidas nas reformas anteriores, inclusive, quanto à interferência do Estado na Educação. Não fosse sua rendição ao sistema econômico, o Estado poderia contribuir de forma mais ampla para que a educação se tornasse mais acessível para todos.

A década de 1920 foi marcada por importantes reformas no âmbito educacional, em vários estados brasileiros. Diante do contexto de mudanças desencadeado pela crise mundial de 1929, no Brasil, podem ser citadas pelo menos duas grandes reformas na educação: a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema (1942), (PINTO, 1986).

A Reforma Francisco Campos, contribuiu positivamente com a educação brasileira, pois “estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda, a exigência de habilitação neles, para o ingresso no ensino superior” (HELB, 2017, on-line). Essa sistematização procurava “produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Para o autor em tela, a reforma em estudo, com o aumento do número de anos do ensino secundário, conferiu-lhe um caráter elitista (Idem), sendo assim, o caráter excludente se perpetua. A estrutura determinada pela Reforma Francisco Campos, durou até 1960, quando sofreu algumas alterações através da Reforma Capanema.

A Reforma Capanema, Lei Orgânica do Ensino Secundário, de abril de 1942, teve como principal função, rearranjar a estrutura do ensino secundário no Brasil, trazendo certa revalorização do ensino humanístico e enfatizando os conteúdos nacionalistas, influenciados pelas concepções do Estado Novo, porém, não alterou de forma substancial os propósitos e a estrutura do ensino secundário.

Pode-se então dizer, que essas reformas, modo geral, ao reafirmarem o caráter elitista da educação secundária no Brasil, reforçam as barreiras de ingresso no ensino superior, mantendo o *status quo*. É possível afirmar também, que ao estarem em sintonia com a visão autorreguladora e produtiva, exigida do capitalismo da época, tais reformas,

fomentam a exclusão e a exploração.

Após o golpe de 1964, e todas as mudanças por ele ocasionadas, intensificou-se a entrada massiva de capital estrangeiro na economia brasileira, chegando, como já visto, por meio de convênios e acordos. Estes, segundo Pinto (1986), determinam as principais bases das reformas e da política educacional brasileira. Como resultado, ocorreu, como apresentado anteriormente, a Reforma Geral do Ensino, atingindo também a educação superior.

Pinto (1986, p. 70), afirma que “os acordos MEC-USAID, comprovaram como a ajuda internacional (americana) funcionou como elemento fundamental para a concretização dos interesses americanos no Brasil”. A autora ainda destaca, que tais acordos foram realizados tendo em vista o histórico contexto de crise da educação brasileira. As reformas buscavam apresentar soluções às crises, sempre na lógica de favorecer a acumulação capitalista.

Segundo o governo brasileiro à época, era necessária a redefinição das funções da educação e a promoção da expansão do desenvolvimento educacional. Isso justificaria a celebração dos acordos. Porém, Pinto (1986), mostra que, através das reformas e decretos celebrados, buscou-se adequar o sistema educacional ao modelo econômico, preparando, principalmente na classe operária, mão-de-obra para atender à demanda imposta pelo sistema, não se considerando a qualidade do ensino nos diferentes níveis.

A Reforma Universitária de 1968, representou, dentre outros aspectos, a abertura para a comercialização do ensino superior no Brasil, com base em um novo padrão de ensino que se instaurou a partir da década de 1950. Tal modelo de ensino, assim como ocorreu nas décadas anteriores, privilegiou a criação de uma estrutura seletiva, tanto econômica quanto socialmente.

Com as referidas crises e reformas educacionais, que alcançaram a educação superior, ocorreu uma série de mudanças, sobretudo abrindo portas para a comercialização da educação como novo nicho de ampliação dos lucros, pois, a educação passa a ser vista como mercadoria e os alunos como clientes.

Nos diferentes períodos da história do Brasil, como mostrado no subitem 4.1, ocorreram crises no modelo econômico que ocasionaram mudanças econômicas, políticas e sociais. Nesse contexto, o Estado sempre buscou uma forma de atender aos interesses da burguesia, satisfazendo sua ânsia por lucro. Assim, as crises do capitalismo sempre foram utilizadas como forma para justificar cortes na educação e possibilitar sua

comercialização.

Mesmo diante de crises e reformas vividas no Brasil, graças às conquistas dos vários movimentos pela educação, ocorridos durante os governos revolucionários, a educação brasileira viveu certo avanço. Porém, com as investidas do capital, por meio das reformas e decretos, dentre outras ações governamentais, a educação foi novamente direcionada a atender o modelo econômico.

Com a inserção do Brasil no sistema capitalista internacional, fortaleceu-se a ideia de educação como artigo de consumo, isso porque a ela, nesse momento específico, importava atender a uma faixa de mercado muito exigente, que mirava sempre a maior obtenção de lucro. Os limites concernentes à qualidade da educação, dentre outros fatores, eram estabelecidos pela política econômica (PINTO, 1986).

Durante o regime autoritário, a educação, sobretudo na universidade, é usada como instrumento para o desenvolvimento capitalista, ampliando a obtenção de lucro. Essa afirmação, comprovada por meio de dados do MEC, a partir dos anos de 1930, apresenta uma realidade que se mostrará presente até o fim da década de 1988, e que não desaparecerá nas décadas seguintes do século XX, bem como nas duas primeiras, e início da terceira década do Século XXI (PINTO, 1986).

Durante a ditadura militar, o ano de 1968, assinalou o maior crescimento da rede particular de ensino superior no Brasil, tendo em vista os ditames da política econômica, influenciando diretamente na política educacional. Os cursos criados com o estímulo do governo, eram os que, segundo a autora em questão, utilizavam apenas o quadro e o giz. Isso era resultado das chamadas empresas de ensino (Idem).

Seguindo no contexto supracitado, com base em informações da sinopse estatística do ensino superior de 1974, o total de instituições de ensino superior públicas e privadas era de 835. O número de instituições públicas era de 204, nas esferas municipais, estaduais e federal, enquanto no setor privado era de 631. Em termos percentuais, o número de instituições de ensino superior no setor público representava apenas 24,43%, ao passo que no Setor Privado representava 75,57%, mais que o triplo de instituições públicas (PINTO, 1986).

Nesse período, observa-se uma avalanche de normatizações para a educação superior, como Decreto-Lei Nº 63.341, de 1º de outubro de 1968, que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Decreto Nº 405, de dezembro de 1968, que estabeleceu normas para as matrículas na educação superior, e o Decreto-Lei Nº

68.908/1971, que instituiu o vestibular classificatório. Com base na autora em estudo, as mudanças desencadeadas por meio dos decretos supracitados, foram de caráter meramente técnico-administrativo visando, mais uma vez, atender às demandas da política econômica.

A conjuntura em discussão, é marcada pelo “colapso no padrão de acumulação fordista/taylorista que levou o capital a procurar estratégias de recuperação das taxas de lucro através das respostas neoliberais, que enxergavam no Estado, e em suas políticas sociais, o grande vilão da economia” (COLARES; GOMES, 2012, p. 282). A lógica aqui presente é a da flexibilidade para o mercado e endurecimento das regras para os investimentos do Estado em políticas sociais públicas. Os autores em estudo (2012, p. 282), destacam, ainda, que “os intelectuais comprometidos com as bandeiras desfraldadas do neoliberalismo declararam que as despesas do Estado com políticas públicas e o poder dos sindicatos destruíram os níveis necessários de lucro das empresas”.

Corroborando as afirmações de Granemann (2020, p. 4) e Netto (2006), apresentadas na introdução deste capítulo, Colares e Gomes (2012), afirmam que, com o objetivo de administrar a sua crise estrutural, teve início a reestruturação do capital e de seu aparelho jurídico e ideológico de dominação. A saída apresentada foi o suposto ‘Estado-mínimo’, que de acordo com a ótica neoliberal, o equilíbrio monetário precisaria ser o desígnio principal de qualquer governo. Desse modo, a consumação de reformas fiscais, entendida como diminuição dos impostos sobre o capital, era condição basilar para impulsionar a retomada econômica.

Diante do exposto, o enfrentamento da crise estrutural do capitalismo exige mudanças no modelo de produção, como opção, o então modelo industrial fordista foi substituído pelo modelo de acumulação flexível, fortalecendo o capital financeiro e especulativo, ocasionando significativa ampliação da exploração da força de trabalho e avançando na apropriação privada dos bens coletivos, inclusive a educação (COLARES; GOMES, 2012).

As tão propaladas reformas fiscais, ou ajustes fiscais permanentes, nas palavras de Behring (2009), difundidas sob o falso argumento de busca de estabilidade econômica, na prática, encobrem o real objetivo que é sanar o capital e tentar frear a baixa taxa de lucro. Para tanto, assiste-se a frequentes e progressivos cortes no orçamento público para a área

social, numa disputa acirrada e desigual do fundo público⁶⁶ entre o capital financeiro, portador de juros, e as políticas públicas, entre elas a educação e, mais precisamente, para a educação superior. Na contramão dessa situação, o governo continuou a intensificar ações de fomento a instituições privadas de educação superior. O crescimento do número de instituições particulares tornou a educação superior muito cara para os usuários da classe trabalhadora. Isso suscitou reivindicações por parte da população. A resposta do governo veio por meio da concessão de crédito educativo. O que não mudou muito a situação instaurada. O descaso com a educação superior pública continuou junto com a ampliação das IES privadas.

À conjuntura acima apresentada somam-se o endividamento externo e a impossibilidade de pagamento dele; aumento vertiginoso da inflação e desaceleração do crescimento. Durante esse período (década de 1980), o então progresso econômico ocorrido na década anterior, que ocasionou o chamado milagre econômico, foi ofuscado pela crise que fez a década de 1980 ficar conhecida, do ponto de vista econômico, como a década perdida (Idem).

A reforma universitária de 1990, é marcada e orientada pela Reforma do Aparelho Estatal, caracterizada pela ampliação do setor privado e a retração do setor estatal. Essa, influencia aquela, tendo em vista sua visão de formação neoliberal, instrumental e imediatista. Assim como a reforma universitária de 1968, a de 1990, procurava fomentar a iniciativa privada. Para Oliveira (2000), a reforma realizada na educação superior, na década de 1990, teve como predicados uma reorganização das universidades, dependente politicamente das normas do mercado, que incita a concorrência por autofinanciamento e racionalidade técnica, levando a uma especialização das Instituições de Educação Superior em áreas de competência, com o objetivo de potencializar recursos para conseguir maior eficiência e competitividade. Isso contribuiu para o crescimento do número de IES nesta década. Por exemplo, em 1994, existiam no Brasil 3.150 cursos superiores particulares, enquanto em 1974 eram apenas 835.

Porém, essa realidade se expande nas décadas seguintes, e em 2004, o número de estabelecimentos de ensino superior da rede particular praticamente quadruplicou,

⁶⁶ O fundo público deve assegurar recursos suficientes para o financiamento das políticas sociais. Neste sentido, ocupa um importante papel na articulação das políticas sociais e na sua relação com a reprodução do capital ao passo que envolve toda a capacidade de mobilização de recursos que o Estado tem para intervir na economia, seja por meio das empresas públicas, pelo uso das suas políticas monetária e fiscal, assim como pelo orçamento público. A presença dos fundos públicos na reprodução da força de trabalho e gastos sociais é uma questão estrutural do capitalismo (SALVADOR, 2012).

passando de 3.150 (em 1994), para 12.360 cursos (BRASIL, 2022). O então Secretário de Educação Superior do MEC, Nelson Maculan, justifica, dentre outros fatores, que o crescimento das universidades particulares e a estagnação das universidades públicas, se devia à ausência de uma Política de Estado direcionada para fazer uma universidade pública (BRASIL, 2005).

Em função do processo de reforma da educação superior, as universidades passaram a atender aos ditames do mercado conduzindo-a a “um perfil pragmático que implicou alterações na concepção e organização desse nível de educação” (Ferreira, 2012, p. 460).

Os fatos narrados acima remetem ao que Bernheim e Chauí (2008), chamam de heteronomia da universidade e irrelevância da atividade universitária na sociedade do conhecimento, pois as universidades deixam de ser instituições sociais comprometidas com a vida das suas sociedades, articuladas a poderes e direitos democráticos, para produzir conhecimento para gerar mais informações para o capital financeiro, curvando-se à sua lógica e necessidades, e deixando de atender, de forma autônoma, às necessidades de suas sociedades por meio da pesquisa.

As reformas da educação superior (de 2003 a 2014), continuaram a fomentar a iniciativa privada nesse nível de ensino. Porém, criaram inúmeras ações positivas, dentre elas, vários programas de incentivo e ampliação do ensino superior. Destaca-se aqui o Programa Incluir, em 2005, e o PNAES, em 2007, esses estão diretamente relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa; este por ser o programa com o qual os assistentes sociais pesquisados trabalham, aquele, por estar diretamente ligado à criação do NAIA.

No período em apreço, apesar do maior crescimento das instituições privadas, houve também uma ampliação das Instituições Federais de Ensino Superior, para atender às reivindicações da classe trabalhadora, que encontrou, nos governos de então, um espaço para atendimento parcial da demanda por acesso ao ensino superior.

Mesmo diante da mudança do Chefe do Executivo Federal, em 2011, a realidade acima continuou, pois permaneceu com os programas iniciados no governo anterior. Porém, em ambos os governos, continuou-se com a “defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades” (FERREIRA, 2012, p. 466). A autora em estudo (2012), afirma que esses fatores sugerem um novo desenho, organização e gestão dessas instituições, a exemplo do que ocorreu nas reformas anteriores.

É nítido que em todas as reformas supracitadas, há o direcionamento para o atendimento do mercado, numa clara intenção de fomentar a mercantilização da Educação Superior. Tal direcionamento, é abertamente influenciado pelos organismos multilaterais, que ditam as regras da educação, também nesse nível de ensino, com base no processo de modernização conservadora, fundamentado nos ditames mercadológicos.

A influência dos organismos supracitados, transforma as universidades em instituições a favor da política econômica nacional e principalmente internacional. Assim, o que se busca dessas instituições é que elas sigam a dinâmica dos mercados.

Percebe-se que as influências/ingerências dos organismos em questão direcionam, nos seus moldes, as reformas educacionais, causando a perda de direitos, a precarização do ensino superior público e o fomento de instituições privadas de ensino superior. Nesse sentido, sob um olhar mais atual, o crescimento do setor privado no ensino superior permanece em alta. No Brasil, em 2020, das 2.457, instituições de educação superior, 87,6% (2.153) eram instituições privadas, sendo 12,4% (304) públicas (JACOBS; SANTOS, 2022). Outro importante fato a ser observado é o fenômeno de crescimento da modalidade da Educação à Distância (EAD), onde a rede privada também se mostra bem maior que a pública. Os autores em estudo ainda destacam, que em 2020, das 19,6 milhões de vagas oferecidas em cursos de graduação, a rede privada ofertou 95,6%. Esse contexto se dar pelo fato de:

estarem sendo implementadas, desde os anos 1980, políticas e reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil, em consonância com as orientações dos organismos multilaterais e com o processo de mundialização ou acumulação flexível do capital. As reformas da educação superior, em particular, seguiram, em geral, a agenda globalmente estruturada para esse nível de ensino, apesar das especificidades na sua concretização em diferentes países. As publicações dos organismos multilaterais (Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, dentre outros) desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicação de *experiências bem-sucedidas* para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelos sistemas de educação superior dos países, sobretudo os periféricos (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 53).

Ainda sobre a influência/ingerência dos organismos multilaterais, no âmbito da educação, destaca-se que eles passaram a apregoar determinações para a educação, valendo-se de conferências internacionais. Essas determinações eram voltadas aos

designados países periféricos do sistema capitalista. Nesse sentido, necessitariam desempenhar a denominada “nova” função da educação para o século XXI: formar para as aptidões do mundo do trabalho, isto é, reformular a educação para acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade do conhecimento, com o objetivo de formar um **novo homem**⁶⁷, apto a amoldar-se às ações de um mercado cada vez mais competitivo e exigente, e que se altera vertiginosamente rápido (GUEDES, 2012).

Esses fenômenos impactam diretamente nas políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo atribuindo-lhes, além do caráter seletivo e elitista, uma certa higienização educacional (LIMA, 2021). Corrobora tal declaração, Afonso (2000), ao afirmar, que tanto a introdução, quanto a defesa do mercado, ou do *quase-mercado*, na área da educação, acentuam preceitos relacionados a visões baseadas na meritocracia, na qualidade e na competitividade, dentre outros aspectos, sempre orientada pelos princípios mercadológicos, gerando exploração e exclusão, sobretudo, dos sujeitos objeto deste estudo.

Sintonizado com as formulações acima, torna-se importante destacar a discussão suscitada no item 3.1, onde mostrou-se que o capitalismo é que se beneficia com a segregação das pessoas com deficiência, pois estas, cumpriam uma função econômica como parte do exército de reserva, e uma função ideológica, sustentando-as na posição de inferioridade (DINIZ, 2007).

A referida segregação tem caráter higienista que, atrelada a uma visão capacitista, obstaculiza o acesso ao ensino superior. Neste sentido, fica evidenciado a supracitada posição de inferioridade resultante da função ideológica do capital.

A formação do novo homem, apresentada na citação anteriormente, remete à seguinte indagação: há espaço para as pessoas com deficiência nesse cenário? Pode-se afirmar que não. Isso porque, na sociedade capitalista, a deficiência, seja ela física, cognitiva ou mental, é considerada como algo biologicamente intrínseca aos indivíduos, resultando em seu funcionamento limitado em relação ao que é considerado socialmente normal (MARX, 2005).

Ainda nessa discussão e complementando o que se apresentou nos últimos parágrafos do subitem 3.1, Mészáros (2005), comenta que, para além da realidade biológica, e reconhecendo o papel dos determinantes socioculturais que operam no nível

⁶⁷ Grifo nosso

superestrutural, é importante o reconhecimento de que o determinante mais significativo da deficiência é a organização do modo de produção capitalista.

Assim, sob a ótica capitalista, os órgãos que podem ser explorados no processo de trabalho são de suma importância. Nesse caso, uma pessoa com deficiência é vista como menos importante, tendo em vista o não funcionamento ideal de parte ou partes do seu corpo, em função da deficiência. A partir dessa identificação cria-se, em torno da deficiência, um status social que coloca as pessoas com deficiência em desvantagens sociais e econômicas, ilustrando sua opressão e marginalização, sendo a razão mais proeminente para isso, uma incompatibilidade entre sua corporeidade e as exigências do trabalho assalariado explorador (MAQUIAVEL, 2004).

Como se pode perceber, a ótica capitalista está voltada para a capacidade produtiva do ser. Dessa perspectiva, o ser se coisifica, passa então a ser visto como um elemento gerador de lucro. Isto acontece porque, segundo Marx (1988), no processo de produção, o valor da mercadoria, é ditado pela soma das forças de trabalho, empregadas para a produção desta mercadoria, a partir da modificação de uma quantia em dinheiro em meios de produção e força de trabalho. Essa força de trabalho é que os operários vendem aos capitalistas em troca de um salário em dinheiro.

Pode-se então afirmar, com base em Marx (1988), que a força de trabalho é o único elemento que o trabalhador possui para produzir seu sustento e que gera mais-valia para o capitalista. Nestes termos, Iamamoto (2012, p. 24), destaca que “a capacidade produtiva é a expressão capitalista da força produtiva social do trabalho e das condições de seu desenvolvimento, que aparecem como obra do capital contra o trabalhador”. Sendo assim, quanto menor a capacidade produtiva do ser, na visão capitalista, menor será sua utilidade. Atrelando-se tais afirmações à definição de capitalismo, pode-se afirmar que, na sociedade capitalista, a pessoa com deficiência é um ser improdutivo, pois a deficiência “reduz a capacidade de trabalho e atua como uma barreira para sua venda, visto que os indivíduos não possuem o funcionamento físico ideal” (MARX, 2005, p. 109) e, por isso, são excluídos do trabalho e se juntam às fileiras do exército industrial de reserva, essencial para a ampliação da exploração dos trabalhadores produtivos (Idem, 2005).

Marx (1988), na sua formulação sobre a Lei Geral da Acumulação Capitalista, ao tratar do exército industrial de reserva, o distingue em três formas: flutuante, latente e estagnada. Nessa última, encontram-se as pessoas com deficiência, tidas como “incapazes” ao lado de trabalhadores aptos para o trabalho, e os filhos e órfãos dos indigentes (MARX,

1988).

Com base no exposto, a conclusão que se tem é que, adotando-se a visão de formação para o mercado, de formação do novo homem, segundo as diretrizes dos organismos internacionais para o ensino superior, nos termos aqui apresentados, ter-se-á impactos negativos para a educação das pessoas com deficiência. Pode-se também afirmar, que as ações, orientações, interferências/ingerências dos organismos supracitados, convergem para um crescente número de reformas visando a mercantilização da Educação Superior, o que impacta negativamente as Políticas Públicas, voltadas à inclusão das pessoas com deficiência, nesse nível de ensino, dentre outros aspectos, pela visão capitalista de que esses sujeitos têm baixa capacidade produtiva. Importante destacar, quanto às reformas, que elas, apresentam respostas às demandas de inclusão empreendidas historicamente por movimentos sociais, como visto no decorrer dos capítulos anteriores e como poderá ser visto no capítulo 5 deste estudo, apesar de, no sentido oposto, e com maior intensidade, responderem aos interesses do capital. Mesmo com o caráter dual, de certo modo, pode-se dizer que as reformas impulsionam a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, se não pela vontade do governo, pela necessidade de diminuir a distância presente na relação de classes da sociedade capitalista, no intuito mesmo de “acalmar os ânimos”⁶⁸.

Todo o processo apresentado neste tópico requer, por parte do Estado, respostas às demandas crescentes da sociedade. Como sujeitos detentores de um conjunto de direitos e garantias assegurados constitucional e legalmente, as pessoas com deficiência devem intensificar suas lutas, ao lado de outros movimentos/sujeitos sociais, neste terreno de tensões, e exigir do Estado, respostas às questões que lhes são peculiares, por meio de políticas públicas que, como já apresentado, materializam tais direitos e garantias. Tais políticas serão estudadas de forma detalhada no próximo tópico.

Em síntese, este subtópico apresentou um importante e necessário debate sobre as crises do sistema capitalista e seu impacto nas reformas da educação, o que contribuiu prioritariamente, para o desmonte da educação superior enquanto direito, refletindo no direito das pessoas com deficiência. Buscou-se, também, evidenciar o caráter dual das políticas sociais públicas nesse nível de ensino, no contexto em estudo.

⁶⁸ Destaque nosso.

4.3 Políticas voltadas à inclusão de Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior

Com base na complexidade que envolve o tema Políticas Públicas, particularmente na relação de poder que a permeia, torna-se necessário destacar que a Política está associada à vida em sociedade e à organização desta. Portanto, remete-se às regras necessárias para tal organização, desde as mais simples, às mais complexas, como no caso da organização do Estado. Isso porque existe estreita relação entre Política e Estado e a relação destes com o Poder, que em determinados momentos históricos, é exercido por governos “tiranos, déspotas”.

No sentido exposto, ao nível necessário para este estudo, a referida relação é feita com base no entendimento de Mascaro (2013), para o qual, o Estado, nos moldes atuais é uma criação especificamente moderna, ou seja, capitalista, pensado a partir de uma separação estrutural entre aqueles que dominam economicamente e aqueles que dominam politicamente, diferente do que era no período escravista e no Feudalismo. Nesse sentido, se alguém chamar por Estado o domínio antigo, estará tratando do mando político direto às classes econômicas exploradoras. De diferente modo, no capitalismo, abre-se a separação entre o domínio econômico e o domínio político. O burguês não é necessariamente o agente estatal. As figuras aparecem, a princípio, como distintas. Na condensação do domínio político em uma figura distinta da do burguês, no capitalismo, identificam-se especificamente os contornos do fenômeno estatal (Idem, p. 12)

Há, nos moldes apresentados, a subsunção do domínio político ao domínio econômico. Corrobora tal afirmação, todo o contexto apresentado nos subitens anteriores deste capítulo. A partir desta observação, é possível intuir relações de poder em grupos sociais, déspotas, tiranos, necessárias para o entendimento do contexto atual de tais relações. Tal entendimento é relevante para o estudo sobre políticas públicas, particularmente em uma sociedade capitalista.

Segundo Ribeiro (1998, p. 07), o termo Política, em qualquer de seus usos, na linguagem comum ou na linguagem dos especialistas e profissionais, refere-se ao exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, às múltiplas consequências desse exercício”. Com base no exposto, pode-se afirmar que a política não pode ser vista apenas relacionada ao poder, sendo que o poder só pode ser visto, sentido, avaliado, ao exercer-se. Assim, necessita-se de um olhar mais aprofundado quando relacionado à Política, para que a definição desta possa ser mais precisa. Nesse sentido, o poder é visto como a aptidão

de influenciar a conduta das pessoas, confirmando que a ação política tem dois aspectos a serem observados: a) um interesse; b) uma decisão (RIBEIRO, 1998).

Quando o autor se debruça sobre a análise dos aspectos apresentados, ele mostra que “a Política passa a ser entendida como um processo por meio do qual interesses são transformados em objetivos e os objetivos são conduzidos à formulação e tomada de decisões efetivas, decisões que ‘vinguem’” (RIBEIRO, 1998, p. 9).

Outra importante percepção sobre Política, é a de que ela tem a ver com mandar, mandar tem a ver com decidir, decidir “é conseguir aquiescência, apoio ou até submissão” (RIBEIRO, 1998, p. 9). Tem-se, portanto, a concepção de que a política é “o estudo da prática da canalização de interesses, com a finalidade de conseguir decisões” (Idem, p. 9). Tais interesses, só se convertem em decisões voltadas às demandas das classes subalternas, mediante lutas e, muitas vezes, as respostas a essas demandas são utilizadas como forma de conter os movimentos e as mobilizações dessas classes, cenário no qual muitos assistentes sociais trabalhavam na gênese da profissão e que não está extinto.

Importante ainda destacar, com base na concepção de Ribeiro (1998), que nas diferentes sociedades, existem mecanismos estabelecidos, por meio dos quais as decisões públicas são elaboradas e realizadas, não sendo possível prescindir de um mínimo de organização política para que tais decisões sejam tomadas. A forma sistemática na qual essa organização mínima da sociedade é capaz de ocorrer pode ser denominada de Estado, ou seja, a organização política de uma sociedade (Idem). No sentido desta pesquisa, a sociedade capitalista. Assim sendo, novamente recorrendo a Mascaro (2013, p. 14):

Por ser o Estado um fenômeno especificamente capitalista, em razão da separação política e econômica, que lhes são próprias, não se pode buscar suas respostas, a princípio, na política, mas no capitalismo. Desse modo, é necessário ter cautela para se pensar o papel do Estado na execução da política, tendo em vista ser ele o aparato necessário à reprodução capitalista, por meio do qual as instituições jurídicas que se consolidam, subsumem o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados. Em suma, o aparato estatal é a garantia dos vínculos jurídicos de exploração.

Expressa a relação entre os entes supracitados (Estado, Política e Poder), e voltando o olhar para Política Pública no contexto da sociedade capitalista, é que será tratado este tema, com o recorte voltado às Políticas de Inclusão das Pessoas com

Deficiência no âmbito da Educação Superior.

Importa ainda, evidenciar que a Política Social “não é um termo técnico com um significado preciso [...], é a política dos governos relacionada à ação que exerce um impacto direto sobre o bem-estar dos cidadãos, ao propiciar-lhes serviços ou renda” (MARSHALL, 1967, p.7). Pode-se dizer, que esta visão coaduna com o que Behring (2011), classifica como análises pluralistas, habituadas ao racionalismo tecnocrático que, na maioria das vezes, limitam-se a discutir a eficácia na resolução de problemas sociais, sem questionar suas possibilidades e impossibilidades de assegurar justiça social e equidade no capitalismo, nada obstante, as políticas sociais públicas são permeadas de possibilidades e impossibilidades, limites e contradições. Aliás, Behring (2009, p. 1), apresenta a política social, no contexto de surgimento, enquanto política pública, sob uma perspectiva crítico-dialética:

caracterizando as tendências da política social no contexto do liberalismo; do keynesianismo-fordismo, que predomina após a segunda guerra mundial até o início dos anos de 1970; e do neoliberalismo, que se espalha a partir da virada para uma onda longa de estagnação a partir da crise de 1973/1974, e mais contundentemente com a ascensão de governos conservadores ao poder nos fins dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX.

Porém, a referida autora destaca que não se pode precisar o período de surgimento da política social, mas destaca que esta origem:

é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental no final do século XIX (Pierson, 1991), mas sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, em especial na sua fase tardia, após a Segunda Guerra Mundial (pós 1945) (BEHRING, 2011, p. 47).

Nesse contexto, as políticas públicas seguem a lógica liberal, fundada no interesse próprio dos indivíduos conduzidos por uma mão invisível – o mercado – onde o Estado apenas fornece a base legal para que o mercado livre possa maximizar os benefícios aos homens; tal situação é agravada quando associada à ética do trabalho, combinada a um forte darwinismo social (BEHRING, 2009).

Diante do exposto, a figura do Estado deveria promover o bem-estar de todos, mas se rende às investidas do capital, havendo, então, maior necessidade de lutas por padrões

de proteção (BEHRING, 2011). Nesse sentido, as políticas sociais se apresentam enquanto mediações entre as classes trabalhadoras e o Estado, enquanto desdobramentos, respostas e formas de enfrentamento da barbárie do capital (Idem). A esse respeito, para que se imprimam lutas pela garantia e ampliação de direitos, Mascaro (2013, p.7), destaca que:

deve-se entender o Estado não como um aparato neutro à disposição da burguesia, para que, nele, ela exerça o poder. É preciso compreender, na dinâmica das próprias relações capitalistas, a razão de ser estrutural do Estado. Somente é possível a pulverização de sujeitos de direito com um aparato político, que lhes seja imediatamente estranho, garantindo e sustentando sua dinâmica. Por isso, o Estado não é um poder neutro e a princípio indiferente que foi acoplado por acaso à exploração empreendida pelos burgueses. O Estado é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação. Sendo estranho a cada burguês e a cada trabalhador explorado, individualmente tomados, é, ao mesmo tempo, elemento necessário de sua constituição e da reprodução de suas relações sociais.

No sentido exposto, “o Estado é também um aparato de constituição social que influencia na constituição de subjetividades dos sujeitos, atribuindo-lhes garantias jurídicas e políticas, ao contribuir para tornar explorador e explorado sujeitos de direito” (MASCARO, 2013, p. 19). Um dos meios de cumprir esse papel são as políticas sociais públicas. No terreno dessas políticas, assistentes sociais são os executores finais, contribuindo simultaneamente para a reprodução social da classe trabalhadora e para a reprodução do capital. Para Mioto (2009, p. 01):

o Serviço Social permite compreender que assistentes sociais estão profundamente condicionados, no seu fazer profissional, pelas relações entre classes na sociedade capitalista e que elas interferem na reprodução material e social da força de trabalho, tanto por meio das ações materiais como das ações de cunho sociopolítico e ideocultural.

O profissional, precisa ter total compreensão dessa realidade para desvelá-la ao usuário de seus serviços, ou seja, ele necessita entender, que a característica tipicamente atribuída aos Estados, de repressão, como instrumento negativo, realizando a obstaculização das condutas, é definidora, mas não exclusiva do aparato político moderno. A coerção, que é um momento crucial da natureza estatal, precisa ser entendida em articulação com o espaço de declaração que o Estado produz no bojo da própria dinâmica de reprodução do capitalismo (MASCARO, 2013).

Mioto (2009), salienta, no sentido exposto, que as ações profissionais são dotadas de caráter educativo e se desenvolvem mediatizadas através das políticas sociais que garantem o alcance dos serviços e benefícios sociais. Neste sentido, a ação profissional colabora para a desconstrução da alienação presente na ótica liberal, que influencia as políticas públicas, evidenciando a possibilidade de estas realizarem seu papel, mesmo na sociedade capitalista.

Nesse contexto, ao se falar de capitalismo à brasileira, para se pensar a Política Social Pública, torna-se importante destacar que “as relações sociais tipicamente capitalistas se desenvolveram aqui, de forma bem diferente dos países de capitalismo central, ainda que mantendo suas características essenciais” (BEHRING, 2011, p. 71).

A autora destaca, dentre outros aspectos, para apresentar as características da política social brasileira, o sentido da colonização no Brasil, voltado para a política educacional. Nesse sentido, considerando o referido processo, após importante análise, Behring (2011), argumenta que, na transição entre os séculos XIX e XX, o fundamental é compreender que o capitalismo/liberalismo à brasileira não comportava a questão dos direitos sociais, que foram incorporados sob pressão dos trabalhadores e com fortes dificuldades para sua implementação e garantia eficaz, e que se agudiza recentemente com a égide neoliberal.

Nos termos apresentados, o Brasil, desde o golpe parlamentar de 2016, realizado com o apoio do empresariado, do Judiciário e da grande mídia, expressa um período de inflexão (Demier, 2017), pois avança a passos largos rumo à exacerbação do neoliberalismo, com aprofundamento das contrarreformas e privatizações. Para agravar ainda mais a situação, “a contraofensiva burguesa, para assegurar ganhos de produtividade e lucratividade ataca a classe trabalhadora, mediante contrarreformas que destroem direitos do trabalho e da Previdência Social, visando reduzir o valor da força de trabalho e valorizar o valor” (BOSCHETTI; BEHRING, 2011), afetando diretamente as políticas sociais, que beneficiam justamente os mais pobres, impondo-lhes mais limites e impossibilitando o alcance de seus objetivos.

Esse contexto anda na contramão das conquistas pós Constituição de 1988, a partir da qual as políticas públicas passaram por expressivas transformações, principalmente nas últimas décadas do século XX (1990 e 2000) e início das décadas de 2010 e 2020. O movimento em busca do fortalecimento da democracia, neste período, contribuiu para mudanças positivas (no âmbito do Serviço Social, principalmente no tocante às mudanças

do viés assistencialista). Segundo Behring (2011), não obstante os avanços registrados no texto constitucional, atualmente enfrentam-se direções que dão sustentação ao conservadorismo no campo da política social.

Tais transformações alcançaram o contexto da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que segundo Duarte Jr.; Siqueira (2018, p. 65), “foi adquirindo *status* dentro da composição estrutural do Estado ao ser contemplada com um aparato legislativo, programas, projetos e serviços de caráter sistemático, fonte de recursos e, ainda, espaço privilegiado”. No âmbito da educação pública federal, a Política Nacional de Assistência Estudantil, no domínio da Unifesspa, seguiu esta mesma lógica, e igualmente tem sofrido com sua minimização em relação às outras políticas públicas, principalmente quanto aos recursos que lhes são direcionados (DUARTE JR.; SIQUEIRA, 2018), impossibilitando o alcance de um maior número de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, numa realidade onde a maioria necessita de tais recursos, via auxílios e bolsas, para se manterem em seus cursos.

Seguindo o paralelo estabelecido no parágrafo anterior, assim como a PNAS “tornou-se uma política de responsabilidade do Estado, direito do cidadão e, portanto, uma política estratégica no combate à pobreza” (DUARTE JR.; SIQUEIRA, 2018, p. 66), a Política Nacional de Assistência Estudantil cumpre o mesmo papel no tocante à inclusão das pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, inclusive das pessoas com deficiência, no contexto aqui estudado.

Por terem sido criadas/regulamentadas na mesma década, as referidas políticas (e não é privilégio delas), segundo Duarte Jr.; Siqueira (2018, p. 66), “expressam **dissonâncias** que as fragilizam diante das determinações econômicas mais amplas que priorizam o processo de acumulação capitalista”.

Na Unifesspa, os auxílios e bolsas do Programa Nacional de Assistência Estudantil, programa da Política Nacional de Assistência Estudantil, para muitos discentes, tornou-se a única fonte de recurso, não apenas para a permanência dos discentes (inclusive os com deficiência) na universidade, mas para sustento de suas famílias. Isto expressa a barbárie de um sistema que trabalha na lógica da seleção do “pobre dos mais pobres”⁶⁹, contribuindo com a exclusão sob a vestimenta de inclusão. É nessa lógica de avanços e retrocessos que se pretende adentrar no estudo de Políticas Sociais Públicas voltadas para

⁶⁹ Expressão utilizada por Raichelis (2009), que adensamos a esse texto.

a inclusão das pessoas com deficiência à educação superior, buscando convergir para o assunto tratado no Capítulo 5.

Para a educação superior, a primeira iniciativa estatal visando a inclusão das pessoas com deficiência, aconteceu em 1996, quando o MEC organizou o Aviso Circular Nº 277/1996 (BRASIL, 1996), dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida às pessoas com necessidades especiais.

O conjunto de direitos assegurados à população com deficiência no Brasil, tem uma manifesta evolução discursiva nos textos legais. Como já apresentado, o Decreto 3.298/99, que Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, como se vê no seu Artigo 1º:

[...] a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1999, p. 1).

Apesar de haver um vasto acervo de diretrizes e legislações voltadas para a política de educação inclusiva, o certo é que elas precisam ser pensadas, considerando os diferentes perfis e as reais necessidades das pessoas com deficiência, tendo em vista a eliminação de todas as barreiras ao processo de inclusão, bem como a sua permanência com qualidade no ensino superior. Nesse sentido, o Brasil, a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, criou o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos. Este documento expressa em um de seus objetivos centrais:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2008, p. 41).

Para que o objetivo supracitado possa ser alcançado, torna-se necessária, dentre outras ações, a construção de políticas públicas voltadas para esse fim, além de fornecer-lhes os meios necessários para sua execução, para que elas não fiquem apenas no papel e, quando de sua aplicabilidade, não sejam executadas de forma precária.

Como base legal para a construção dessas Políticas, pode-se citar, além da já

mencionada Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência, recepcionada pelo Direito Brasileiro por meio do Decreto Legislativo 186/2008, o Decreto Nº 6.949/2009, fundamentos para a criação da Lei Nº 13.146 de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Reconhece-se como marco das Políticas Públicas Brasileiras voltadas à inclusão, na área da educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada pelo Governo Federal em 2008, através do Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Nº 555/2007, prorrogada pela Portaria Nº 948/2007 (BRASIL, 2007). Importa destacar, quanto à PNEEPEI, que:

Como as políticas públicas e os movimentos sociais, em prol da inclusão dos grupos em situação de vulnerabilidade histórica, têm contribuído para expor o sofrimento devido ao preconceito contra esses grupos, dando visibilidade a essa questão, a proposta de uma “educação especial na perspectiva da educação inclusiva” limita a própria inclusão, ou seja, a discriminação presente na educação especial se mantém ao se contrapor à proposta de educação inclusiva, a qual visa à modificação das condições escolares para incluir o aluno, e não a manutenção da educação especial sob um muro simbólico; apesar disso, a educação inclusiva também sofre [...] limitações [...] estruturais presentes em toda forma de educação nesta sociedade. Contém, no entanto, mais avanço do que a que preserva a expressão e a prática da “educação especial” em sua designação (CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F., p. 7).

A presente citação dá fundamento para uma análise não alienada da política em estudo, pois importa destacar, ao apresentar os avanços, que existem limites, contradições, possibilidades e impossibilidades no processo.

A PNEEPEI tem como objetivo, além de assegurar a educação escolar para o público ao qual está destinada, orientar os sistemas educacionais sobre os meios de garantir a referida inclusão em todos os níveis de ensino, envolvendo a família e a comunidade, bem como, as esferas do governo, no processo de inclusão (PNEEPEI, 2008). Importa destacar, embora esteja expresso no título desse documento, que o estudo da educação especial é realizado sob a perspectiva da educação inclusiva. Sob esta ótica, *mutatis mutandis*, busca-se desfazer a concepção equivocada de que a educação especial deva ser trabalhada de forma paralela à educação comum. Embora tenha exercido impacto duradouro na educação especial, no Brasil, a partir da Política supracitada, passou-se a valorizar mais a dimensão pedagógica, contribuindo para práticas que foquem na pessoa e na educação desta, não enfatizando aspectos relacionados à deficiência como os principais.

A supracitada visão é pretendida nos documentos normativos, programas e projetos que buscam materializar a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil e, a exemplo da PNEEPEI/2008, antes e depois desta, foram criados vários programas, dentre eles:

- a) O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, criado pela Portaria Normativa Nº 13/2007;
- b) O Programa Escola Acessível criado pela Resolução Nº 27/2012;
- c) O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, instituído pela Portaria Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011;
- d) O Programa BPC na Escola, criado pela Portaria Normativa Interministerial Nº 18/2007;

Quanto a estes programas, importa destacar, o já apresentado caráter dual, presente nas políticas públicas de inclusão brasileiras. Caráter que deve ser pensado a partir do entendimento de que, ao passo que tais políticas respondem aos ditames do capital, respondem às demandas sociais, dentre os muitos aspectos, concernentes à inclusão educacional. Destaque-se ainda, que “as políticas públicas que se voltam à inclusão de indivíduos historicamente excluídos fazem parte das lutas por direitos humanos na contemporaneidade” (CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F., p. 11). Aliás, é somente por meio de lutas que se alcançam direitos em uma sociedade capitalista.

Considere-se também, sobre as políticas de inclusão, a colocação de Veiga-Neto e Lopes (2007), ao especificarem que, independentemente do seu contingente caráter humanista ou progressista e, como ocorre, com qualquer política pública moderna, as políticas de inclusão educacional funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações, embora, como nas demais políticas, tenham seus limites e contradições, cuja principal:

se refere à defesa da educação inclusiva em uma sociedade que se vale da exclusão como ameaça a todos os que estiverem fora da ordem: como a estrutura social permanece inalterada, a educação inclusiva tanto busca romper a exclusão em uma sociedade que incentiva a competição e desvaloriza os perdedores, quanto pode potencializá-la, uma vez que o pertencimento ocorre por meio da subsunção às condições estruturais previamente impostas (CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F., 2020, p. 1).

Feitos esses esclarecimentos, destaca-se, no âmbito das políticas de inclusão, a avaliação biopsicossocial, prevista na Lei Brasileira de Inclusão, especificamente em seu Art. 2º, §1º, onde consta que “a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar” (BRASIL, 2015, on-line).

Dentre outros destaques para essa avaliação, pode-se apontar seu uso em Bancas de Verificação para acesso às vagas ofertadas por meio de cotas nos cursos de graduação das IFES. Neste contexto, também pode ser destacado o cadastro de inclusão que, dentre outras informações, conta com dados socioeconômicos, o que pode agilizar a concessão de bolsas do PNAES a discentes oriundos da rede pública de ensino ou que tenham renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio (inclusive a alunos com deficiência), referenciados no Art. 5º do Decreto Nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010). No sentido exposto, ainda podem ser citadas a Política Nacional de Tecnologia Assistiva; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Portaria Ministerial Nº 39 de 2007), a Política Nacional de Assistência Estudantil, materializada pelo PNAES (Decreto Nº 7.234 de 2010).

Podem ainda ser apresentados, no âmbito de desenvolvimento de Políticas Públicas voltadas à Inclusão das Pessoas com Deficiência:

- Os Planos Plurianuais (PPA) de:
 - 1996-1999 (Lei Nº 9.276 de 09 de maio de 1996);
 - 2000-2003 (Lei Nº 9.989 de 21 de julho de 2000);
 - 2004-2007 (Lei Nº 10.933 de 11 de agosto de 2004);
 - 2001-2010 (Lei Nº 10.172 de janeiro de 2011);
 - 2008-2011 (Lei Nº 11.653 de 07 de abril de 2008);
 - 2012-2015 (Lei Nº 12.539 de 18 de janeiro de 2012);
 - 2016-2019 (Lei Nº 13.397, de 21 de dezembro de 2016);
 - 2020-2023 (Lei Nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019, revisado pela Lei Nº 14.235, de 11 de novembro de 2021, e pela Portaria ME Nº 5.806, de 14 de maio de 2021).

Os planos acima citados objetivam a efetivação de ações de inclusão das pessoas com deficiência e dirigem-se prioritariamente a ampliação do acesso dessas pessoas à educação de modo geral. Visando o aumento no número de ingressantes no ensino superior, como parte inicial do processo de inclusão, foi criado um conjunto de

Programas, dentre estes podem ser citados:

- a) PRONATEC – Lei Nº 12.260/2001;
- b) FIES – Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001;
- c) Programa Incluir – Criado em 2005 para cumprir o disposto nos Decretos Nº 5.296/2004 e Nº 5.626/2005;
- d) PROUNI – Lei Nº 11.096 de 2005;
- e) REUNI – Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007;
- f) Programa Nacional de Educação Universitária – Proext (Instituído pelo Decreto Nº 6.495, de 30 de junho de 2008);
- g) Procampo – Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009;
- h) Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto Nº 7.234/2010);
- i) Programa de Nacional de Assistência Estudantil para Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais – Pnaest (Portaria Normativa Nº 25 de 28 de dezembro de 2010) que prevê o “combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social” (DOU, 2010);
- j) Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011;
- k) Programa de Expansão do Ensino Médio – Portaria SESu Nº 109/2012;
- l) Política de Cotas – Lei Nº 12.711/2012;
- m) SISU – Instituído pela Portaria Normativa MEC Nº 2/2010, posteriormente regido pela Portaria Normativa Nº 21 de 05 de novembro de 2012;
- n) Programa de Apoio à Permanência (PROAP) – Portaria do MEC Nº 389 de 09 de maio de 2013;

Na conjuntura em estudo, pode-se novamente citar, o Plano Nacional de Educação regido pela Lei Nº 13.005 de 2014, com seu conjunto de Metas para a Educação Especial. Em sua Meta 12, apresenta como objetivo “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2014, on-line). Analisando a meta em questão, em relação às legislações até então estudadas, importa destacar que:

abordar a educação inclusiva apenas como resultado de um esforço legal, de medidas internacionais e nacionais é simplificar a discussão. As considerações apresentadas têm a intenção de alertar para o fato de que

a inserção de pessoas com deficiências [...] não constitui a sua efetiva inclusão. Por outro lado, parece-nos contraditório falar de educação inclusiva em uma realidade em que mesmo aqueles alunos que não apresentam nenhuma “diferença” significativa têm alcançado níveis bastante insatisfatórios de aprendizagem e de desenvolvimento (CARDOZO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 6).

Com base nos esclarecimentos supra-apresentados, procurar-se-á elencar alguns dos programas acima, buscando a necessária relação com o objeto de estudo desta dissertação, destacando também, algumas leis como a LDB, por trazer importante contribuição às pessoas com deficiência, dentre elas a instituição do AEE; a LBI que, por sua relevância, é hoje considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência; ademais, a Lei de Cotas, que cumpre importante papel no processo de inclusão aqui tratado, pois, dentre outros aspectos, relacionada a outros programas da Política Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência ao Ensino Superior, pode-se afirmar, é responsável pela mudança de perfil de discentes das IFES brasileiras. Importa destacar, frente ao que se aspira aqui, que não há a pretensão de se estabelecer uma hierarquia entre as leis e políticas que se pretende apresentar nem, muito menos, romantizar o contexto em estudo, pois sabe-se que todas as conquistas aqui tratadas resultaram de um árduo e dinâmico processo de lutas.

Os programas supracitados, pensados para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência, contribuem para a expansão e democratização da educação superior no Brasil, a partir da década de 1990. No âmbito da inclusão na educação superior pública federal, o objetivo é possibilitar o ingresso de parte da população até então excluída em função de condições históricas de preconceitos e discriminações. Tendo em vista que não basta o acesso, mas a formação com qualidade, e para esta, a permanência em condições dignas, foram criados alguns programas visando a execução deste fim, ambos em cumprimento ao instituído nos Planos Plurianuais, Planos Nacionais de Educação e Planos de Desenvolvimento da Escola, já apresentados.

Além das leis apresentadas no parágrafo anterior, e dos programas Incluir e PNAES, cabe ressaltar a importância do REUNI, *mutatis mutandis*, cujo objetivo é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades” (BRASIL, 2007, on-line). O referido programa estabelece, no § 1º do art. 1º, como meta global, a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos

cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano" (BRASIL, 2007, on-line).

Conscientes dos limites, das possibilidades e das contradições presentes no conjunto normativo que busca a garantia de direitos às pessoas com deficiência, bem como nas políticas públicas que visam este fim, pode-se afirmar que há a preocupação em atender a certas reivindicações das minorias excluídas e que:

A construção de uma sociedade inclusiva só será possível [...] se a inclusão for uma realidade em todos os segmentos da vida social, ou seja, a sociedade terá que ser inclusiva no aspecto educacional, no econômico, no cultural, no político, dentre outros, possibilitando a participação de todas as pessoas que, atualmente, continuam excluídas (CARDOZO; OLIVEIRA; VIEIRA, 2019, p. 9).

No sentido apresentado, em 2010, três anos depois da instituição do REUNI, foi instituído, também por Decreto, o PNAES, que trata sobre a ampliação das condições de permanência de estudantes na educação superior pública federal e que será tratado de forma específica no capítulo 5 deste estudo. Pode-se assegurar que os programas em apreço, contribuíram para que os estudantes a quem se destinam chegassem ao ensino superior por meio dos esforços para se materializar o acesso previsto no art. 1º do Decreto Nº 6.096/2007 (que institui o REUNI). Pode-se também asseverar, que outro instrumento que contribuiu/contribui para a ampliação do acesso em estudo, foi/é a lei de cotas, criada em 2012 e ampliada em 2016, por meio da Lei Nº 13.409/2016, que modificou a redação do art. 3º da lei em apreço, incluindo em seu texto às pessoas com deficiência.

Referente à ampliação do acesso à educação superior pública federal, aqui referenciado pela menção presente no art. 1º do Decreto/REUNI, no ano de 2012, foi instituído o SISU, visando democratizar o acesso de estudantes às instituições públicas de ensino superior (que deles participarem, via assinatura de Termo de Adesão) (BRASIL, 2012). O SISU, rege-se, pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pela lei de cotas, instrumentos normativos e legais, cuja relação com este estudo foi apresentada nos parágrafos acima.

Destaque-se que as conquistas resultantes nos direitos presentes nos textos normativos e legais não foram alcançadas de forma pacífica ou pela simples vontade do legislador, mas em um ambiente de constante embate, que estabeleceu a dinâmica do

movimento das pessoas com deficiência presente até hoje, por isso, entende-se que se faz necessário:

Compreender [...] que a educação inclusiva implica atentar para as contradições que lhe são inerentes nesse modelo de sociedade. Se, de um lado, estão as conquistas por direitos formais, de outro está a lógica da produção e reprodução do capital, que nega o indivíduo e o processo de humanização. Consequentemente, cabe à educação, mesmo se considerando seus limites na sociedade administrada, explicitar essa ambiguidade sem negar suas possibilidades contraditórias (CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F., p. 13).

Com base no exposto, cabe destacar que, assim como na educação inclusiva, nas políticas de inclusão, *modus in rebus*, existem inúmeras contradições, principalmente no sentido de entender os direitos adquiridos, a partir da concepção de democracia numa sociedade capitalista, pois:

Com a consciência de que a democracia formal se torna falsa democracia por eludir a desigualdade social sobre a qual se assenta, comprehende-se que, quanto mais se desenvolve essa democracia formal, menos democrática é a sociedade. Nesse sentido, as políticas públicas, mesmo quando pretendem mais justiça social, aumentam a injustiça por promoverem a ilusão de que mecanismos formais são suficientes para resolver problemas gerados pela desigualdade social (CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F., p. 14).

Diante das reflexões apresentadas, *mutatis mutandis*, pode-se pensar de forma consciente o que se pretende expor ao se tratar de Políticas Públicas de Inclusão como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 14) e analisar o seu contexto como, por exemplo, o fato de esta política:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O sentido de a Educação Especial ser transversal, dentro da PNEEPEI (BRASIL, 2008), abrange a ideia de acessibilidade na perspectiva inclusiva, de modo a complementar a escolarização no ensino comum dos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, como se ver:

[...] modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tem como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL/MEC, 2013, p. 8).

Analizando o conteúdo das legislações que fundamentam a política de educação inclusiva, é possível observar na PNEEPEI, um melhor direcionamento para a transversalidade da educação especial no ensino superior (BRASIL, 2008). Nesse sentido, é importante compreender como deverá ocorrer a efetivação da educação especial neste nível educacional, para poder-se projetar e implementar institucionalmente essa política, pois:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.11).

A partir do exposto, indaga-se sobre como tem sido pensada essa transversalidade? Como se tem garantido o acesso ao ensino superior? Que perfis apresentam o público atendido? Que demandas apresentam? Como a universidade tem se estruturado e se planejado para promover práticas pedagógicas inclusivas e garantir o direito do aluno à educação?

Um dos mecanismos pensados para responder às questões supracitadas (além do exposto no capítulo 5 deste estudo), no contexto da educação superior, é a criação dos Núcleos de Acessibilidade, que tem sido incentivada e exigida como condição fundamental para a inclusão dos alunos, público da educação especial, no contexto universitário. Esses Núcleos são definidos como “espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área”

(BRASIL/MEC, 2010, p. 52).

Visando a oferta de Atendimento Educacional Especializado nas IFES, os Núcleos de Acessibilidade são condição primordial para a efetivação do AEE, sua transversalidade na educação superior, e no processo de inclusão como um todo, pois “[...] visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2013, p.3). No referido processo, assistentes sociais, tendo em vista suas ações no cerne da sociedade capitalista, principalmente quanto à orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos sociais etc., desenvolvem importante trabalho, sobretudo quanto ao caráter educativo de suas ações, “uma vez que interferem diretamente na formação de condutas e subjetividades dos sujeitos que frequentam o cotidiano dos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social” (MIOTO, 2009, p. 2), a exemplo das universidades e dos núcleos de acessibilidade.

Como já apresentado, o Estado brasileiro é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, assim, “assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2007, on-line). Para tanto, deve garantir que às pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema geral de ensino e realizar medidas que efetivem o pleno acesso à educação em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL/MEC 2013), sob essa lógica:

as políticas públicas e a inclusão têm o papel fundamental de nos manter em luta pela afirmação da sociedade democrática por intermédio da experiência e da conscientização a respeito da afirmação da educação humana e emancipadora, sem ignorar as contradições sociais que lhe impõem limites enquanto não forem superadas (CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F., p. 16).

Nesse sentido, a Unifesspa, tem trabalhado de modo a efetivar a inclusão de seus discentes com deficiência por meio da efetivação de Ações Afirmativas que fazem parte de sua Política de Inclusão, e o trabalho de assistentes sociais neste contexto é de grande relevância, tendo em vista as atribuições destes profissionais e o compromisso ético que têm, sobretudo com os usuários de seus serviços. Nesta conjuntura, destaca-se o trabalho do NAIA/Unifesspa e de setores como a Caest/PROEX e o DAPSI, e de assistentes sociais que neles trabalham, com graus de vinculação diferenciados no referido processo de

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

inclusão, o que será mostrado através dos resultados da pesquisa de campo, apresentados no Capítulo 5.

Por fim, destaque-se, quanto às políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência ao ensino superior, que tais são eivadas de conquistas, possibilidades, limites e contradições. Não se pode, neste sentido, desconsiderar as conquistas a ponto de fechar os olhos aos limites e às contradições presentes no processo de lutas aqui estudado, nem considerar apenas esses elementos em detrimento daqueles.

5 CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DA UNIFESSPA

A partir do referencial teórico e legislativo presente nos capítulos anteriores, tem-se o entendimento, dentre outros aspectos, de que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva (Capítulo 3, tópico 3.2); institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização (Capítulo 4, tópico 4.3); e, orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (Capítulo 4, tópico 4.3) (BRASIL/MEC 2013).

Neste capítulo, como forma de pensar a materialidade do conjunto normativo supracitado (políticas, programas e planos); torna-se imprescindível analisar o processo de inclusão, com base no tripé apresentado no parágrafo anterior, partindo-se de alguns dados referentes ao acesso das pessoas com deficiência à educação e confrontá-los, visando identificar até que ponto o referido conjunto foi capaz de contribuir para a ampliação do número de matrículas e fornecer condições para a inclusão desse segmento social, em particular, na educação superior, na Unifesspa. Para tanto, destacam-se: as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão desses discentes, com base nos programas Incluir e PNAES; o contexto de criação dos núcleos de acessibilidade, com destaque para o NAIA/Unifesspa, apresentando os serviços ofertados, sua estrutura, dentre outros fatores; o perfil dos discentes com deficiência atendidos pelo PNAES, no NAIA, na Caest/PROEX e no DAPSI. Após os referidos destaque, realizar-se-á a análise dos dados da pesquisa empírica, iniciando-se com as informações contidas nas **Tabelas 03, 04 e 05**.

Tabela 03 – Matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior no Brasil (2001 a 2020)

Ano	2001	2005	2010	2020
Matrículas	2.898	6.327	25.205	76.657

Fonte: Inep, 2022 (organizado pelo autor)

O número de matrícula (educação Especial) na educação superior na Região Norte, de acordo com o INEP (Censo do ensino superior (2022)), nos anos demarcados para esse estudo foi:

Tabela 04 – Matrículas de alunos com deficiência na Educação Superior na Região Norte (2001 a 2020)

Ano	2001	2005	2010	2020
Matrículas	40	242	1.782	8.844

Fonte: Inep (organizado pelo autor)

Tabela 05 – Matrículas de discentes com deficiência na Unifesspa (2001 a 2020)^{70,71}

Período	2001 ⁷² -2012	2013-2016	2017-2020
Matrículas	31	6	174

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos arquivos do NAIA

Analizando os dados referentes às matrículas de discentes com deficiência na Educação Superior, no período de 2001 a 2020, no Brasil, na Região Norte e na Unifesspa, pode-se afirmar, pelo menos referente ao acesso, que os investimentos para esse nível educacional têm cumprido seu papel e que programas como o REUNI (2007), Programa Incluir (2005)⁷³ e PNAES (2010); leis como a LDB (1996), LBI (2015), Lei de Cotas (2012), bem como a PNEEPEI (2008), contribuíram para a mudança de perfil dos discentes das IFES brasileiras, tendo em vista que:

A partir de 2003, foi implantada no país, uma série de políticas que mudaram o perfil socioeconômico dos universitários. Além disso, as inovações trazidas pela política de cotas com recortes econômicos e étnico-racial aceleraram o processo de mudanças iniciadas há uma década. **A universidade, antes para poucos, tornou-se para todos**⁷⁴, o que aumentou a pressão por recursos da assistência estudantil (BRASIL, 2013, p. 7).

Esta citação apresenta uma assertiva (parte grifada) da qual discorda-se veementemente, pois, a educação brasileira, em todos os níveis, de acordo com a análise do seu contexto histórico, está longe de ser para todos, mesmo tendo havido, a partir do século XXI, a ampliação do acesso. Cabe também frisar, referente ao crescimento no

⁷⁰ Os dados na **Tabela 05** foram apresentados com períodos diferentes aos das **Tabelas 03 e 04**, pois considerou-se: Período de 2001-2012: antes do Programa Incluir e da criação da Unifesspa; 2013-2016: depois do Programa Incluir e da criação da Unifesspa; 2017-2020: a partir do ingresso de um assistente social no quadro de servidores do NAIA.

⁷¹ Não foram inseridos dados do ano de 2021, pois, no período da pesquisa os dados encontravam-se indisponíveis no INEP.

⁷² Existe o relato da matrícula de 01 discente com deficiência em 1992 e outro em 1999 que não foram inseridos na tabela 05 para respeitar os intervalos das tabelas 03 e 04, que utilizaram como marco inicial o ano de 2001, principalmente pela falta de sistematização dos dados nos períodos anteriores.

⁷³ “O Plano Viver sem Limite prevê apoio para a ampliação e fortalecimento de 63 Núcleos de Acessibilidade nas IFES até 2014” (BRASIL, 2013, p. 12). Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf

⁷⁴ Grifo nosso.

número de acessos em estudo, o ritmo e o volume do crescimento, para que não se fique em uma análise simplista desse fenômeno. Explica-se: segundo Gomes e Moraes (2012), o ritmo e o volume do crescimento da educação superior estão relacionados a um padrão de desenvolvimento que consiste na transição de um sistema de educação superior para outro (sistema de elite → sistema de massa → sistema universal), os quais fazem surgir problemas nas mais diferentes partes do sistema: nas formas de acesso e seleção, na qualidade do ensino, na distribuição do currículo, na organização e realização da pesquisa, na gestão das universidades e demais instituições não universitárias, no perfil dos discentes (Idem).

O referido crescimento exige, portanto, respostas quanto aos problemas que ele ocasiona, a partir da implementação de políticas públicas voltadas à permanência, inclusão e formação com qualidade, atreladas a um conjunto de ações que evidenciam a aplicabilidade e materialização da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior. Tais respostas serão analisadas a partir dos dados referentes à matrícula dos sujeitos em estudo, mediante dados coletados nos anos demarcados para a pesquisa.

Comparando a **Tabela 03** com a **Tabela 04**, a representação percentual do número de matrículas de pessoas com deficiência na Região Norte, em relação ao número de matrículas no Brasil, considerando o período de 2001 a 2020⁷⁵, expressa o crescimento irrisório dessa região em relação ao crescimento nacional, como se observa:

- Em 2001 – 40 alunos; 1,38% das 2.898 matrículas;
- Em 2005 – 242; 10% das 6.327 matrículas;
- Em 2010 – 1.782; 7,07% das 25.205 matrículas;
- Em 2020 – 8.844; 11,54% das 76.657 matrículas.

Também com base nos dados das **Tabelas 3 e 4**, no âmbito nacional, no período de 2001 a 2010, o crescimento foi de 22.307 matrículas; de 2010 a 2020 o crescimento foi de 51.452. Na Região Norte, de 2001 a 2010, houve o crescimento de 1.742 matrículas; de 2010 a 2020, tal crescimento foi de 7.062 matrículas. Esta análise, em comparação com a do parágrafo anterior, corrobora o baixo crescimento da Região Norte em comparação com a totalidade de matrículas a nível nacional.

O referido crescimento, em maior ou menor proporção, corrobora a importância do processo de luta empreendido pelas pessoas com deficiência, pelo direito à inclusão na

⁷⁵ Não foram encontrados dados referentes a 2021. Por várias vezes foi acessado o site do Inep, porém os dados do ano em tela estavam indisponíveis.

educação superior, bem como a necessidade de intensificação desse processo. Embora versem sobre o acesso, entende-se que este é primordial para que as pessoas com deficiência estejam presentes nas IFES brasileiras e possam ser pensadas formas de inclusão, de acordo com as particularidades de cada discente a ser atendido, além de fornecer subsídios para a implementação de novos dispositivos normativos e legais, bem como de novas políticas de ações afirmativas. Aliás, diante da análise do processo em estudo, pode-se afirmar que o crescimento em questão resulta, dentre outros fatores, do advento de políticas e programas criados no período histórico analisado.

Importa destacar, ainda, que a inclusão não pode ser vista apenas com base em aspectos quantitativos, mas envolve outras variáveis como recursos, serviços, apoios, quebra de barreiras diversas e, como tal, configura-se como um processo complexo, desafiador e dinâmico. Assim, tem-se o entendimento de que acesso não é inclusão, mas parte dela. Nesse sentido, houve considerável crescimento no número de matrículas de discentes com deficiência, na Unifesspa, conforme se ver na **Tabela 05**, estimulando ações de inclusão.

Os dados referentes à matrícula de discentes com deficiência na educação superior, nos níveis nacional e regional, têm como referencial a criação da LBI e do Programa Incluir. Na Unifesspa, os referenciais são a implantação desse Programa em 2013, a criação do NAIA em 2014 e o ingresso de alguns profissionais na equipe de servidores deste núcleo, dentre esses, do primeiro assistente social em 2017. Entende-se que estes fatores, dentre outros, contribuíram para o crescimento supracitado e para fomentar ações de inclusão.

Face aos desafios impostos ao processo de democratização do ensino superior no Brasil, tem-se abordado o acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão dos estudos de discentes com deficiência, sob o enfoque da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, nas IFES brasileiras, destacando as contribuições de assistentes sociais, no processo de inclusão dos discentes em estudo, no ensino superior da Unifesspa, voltando-se o olhar para os Programas Incluir e PNAES. Este, em especial, pois busca atender às demandas dos acadêmicos resultando na mudança de perfil desses, nas IFES brasileiras. Tais programas serão tratados de forma mais detalhada nos tópicos seguintes.

5.1 PROGRAMAS INCLUIR E PNAES: institucionalização do processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa

Pretende-se adentrar na discussão já anunciada, destacando a criação do Programa Incluir, em 2005, para cumprir o disposto nos Decretos Nº 5.296/2004 e Nº 5.626/2005. Esse programa visa garantir o acesso de pessoas com deficiência às IFES brasileiras, por meio da institucionalização e implementação da Política de Acessibilidade (BRASIL, 2013). No desenho institucional, o MEC é o responsável pelo subsídio permanente e sistemático de recurso financeiro visando a execução de ações de acessibilidade, mas tal subsídio é condicionado à previsão orçamentária em cada IFES (BRASIL, 2018). Na Unifesspa, a fala de um dos sujeitos pesquisados sintetiza a alocução dos demais profissionais e mostra, em termos práticos, o que essa previsão orçamentária significa:

Assim é, eu tenho uma crítica [...]. Porque assim: [...] o pessoal diz aqui que a Unifesspa é uma mãe, né? No sentido de pegar [...] o máximo de alunos, e colocar aqui dentro da universidade. Só que isso acaba sendo um problema, porque assim, se a gente pega muitos alunos pra dizer que a gente tá incluindo, eles chegam aqui e não há a condição adequada que ele precisa pra se manter, eu não sei até que ponto a gente tá praticando a inclusão ou a exclusão, né? [...] (PROFISSIONAL 6, entrevista concedida em 08/08/2022)⁷⁶.

A fala acima, traz uma série de questões, em especial, a discussão já apresentada sobre os problemas que a ampliação das matrículas acarreta para a educação superior, (GOMES; MORAES, op. cit, p. 113), além da desproporcionalidade entre o número de servidores (estagnado/insuficiente) e o número de discentes (crescente/elevado) e da fragilidade da legislação vigente, como se mostrará a partir de Santos, Kabengele e Monteiro (2022, p. 167).

O direito à educação superior para as pessoas com deficiência, contido no documento que orienta o Programa Incluir, pauta-se nos princípios resultantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU/2006, cujos princípios são encontrados nos Decretos supra-apresentados e nos Decretos Nº 186 de 2008, Nº 6.949 de 2009, Nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2013).

Contudo, Santos; Kabengele e Monteiro (2022, p. 167) ao analisar a referida convenção, em comparação com a Lei Brasileira de Inclusão, inferem que:

⁷⁶ Preferiu-se inserir esta fala aqui para diminuir a possibilidade de exposição do sujeito pesquisado.

[...] os aparentes êxitos jurídicos são apenas uma etapa em uma longa história de segregação, que é preciso compreender como políticas sobre o direito à vida para que fiquem evidentes os recuos nas conquistas que ora podem estar em exercício. Até o momento, a legislação vigente não enfrenta e exclui possibilidades das discriminações múltiplas e o discurso do capacitismo em relação às pessoas com deficiência.

Concorda-se com a crítica de Santos; Kabengele e Monteiro (2022) de que a legislação é insuficiente para extirpar as discriminações e declarações/ações capacitistas, as quais refletem nos programas em estudo. Tais características, a exemplo do caráter seletivo e excludente, se fazem presentes no formato inicial do Programa Incluir, que, por insuficiência de recursos, contemplava apenas as IFES que demonstravam interesse em concorrer aos editais. Contudo, a partir de 2012, o programa passou a alcançar todas as IFES. Severino (2018, p. 148), destaca que, “observando a base legal da Política de Acessibilidade à Educação Superior, entendemos que a mudança introduzida no *modus operandi* não ocorreu por acaso, antes atende, nesse quesito, aos preceitos legais que a fundamentam”. Nesse sentido, o programa passa a adotar o princípio da universalidade.

Concorda-se com a referida autora, ao acertadamente apresentar que, a operacionalização do princípio supracitado é incompatível e inaplicável em se tratando do ensino superior, tendo em vista, que até o acesso dos discentes a esse nível de ensino é via processo seletivo, baseado na meritocracia (SEVERINO, 2018). Todavia, não se pode descartar os avanços presentes no redesenho do programa, cujo objetivo é:

fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, SECADI/SESu, 2013, p. 3).

A partir desta citação, reafirma-se que os Núcleos de Acessibilidade são condição fundamental para a inclusão dos alunos público da educação especial no contexto universitário, bem como, condição primordial para a efetivação do AEE, e do processo de inclusão como um todo, pois visam, dentre outros aspectos, a eliminação das diversas barreiras à inclusão e, por conseguinte, vislumbram a possibilidade de inclusão educacional (BRASIL, 2013).

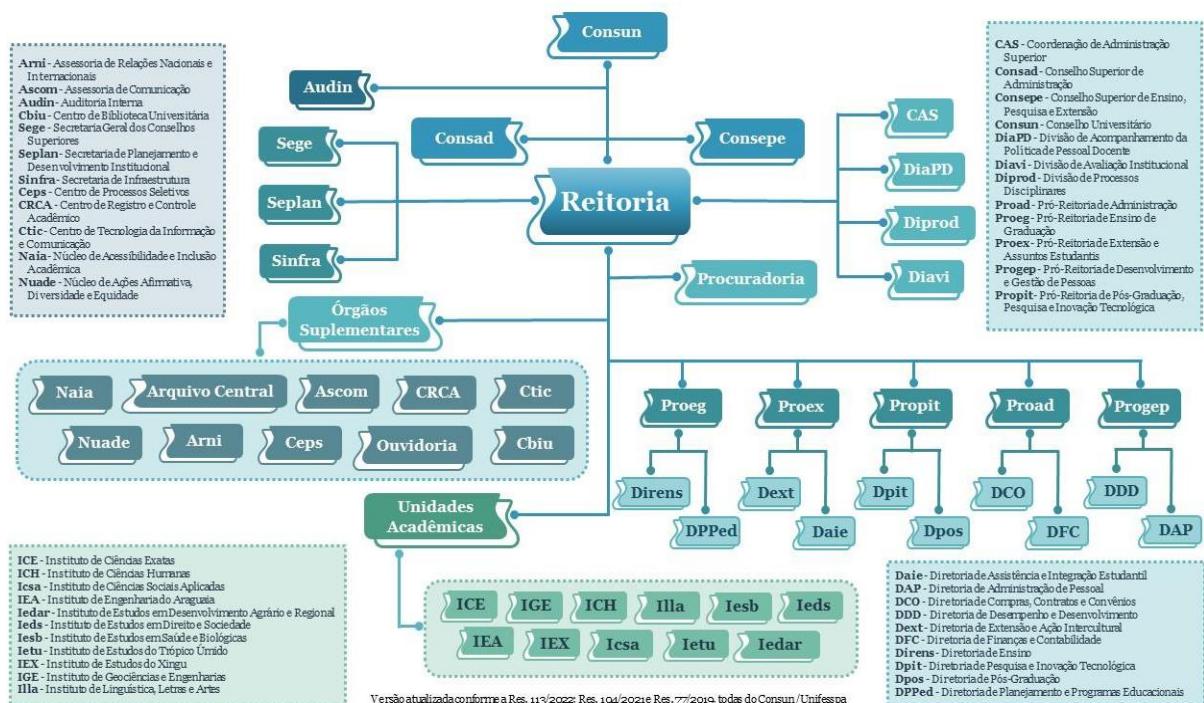
Como visto, a partir de 2012, o Programa Incluir baseia-se no princípio da universalização (com as devidas e necessárias ponderações) e passa a atender todas as

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ: contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

IFES, assumindo o status de Política de Acessibilidade, iniciando sua materialização por meio dos Núcleos de Acessibilidade, nos termos apresentados na citação acima. É a partir da universalização do Programa Incluir, e com apoio financeiro deste, que, em abril de 2014, alinhado à PNEEPEI, foi criado o NAIA, um ano após a criação da Unifesspa.

A Unifesspa foi criada no dia 5 de junho de 2013, por meio da Lei Federal Nº 12.824, a partir da desvinculação da Universidade Federal do Pará (UFPA), e está presente em cinco cidades da Região Sul e Sudeste do Pará: Marabá (3 unidades), Rondon do Pará (1 unidade), Santana do Araguaia (1 unidade), São Félix do Xingu (1 unidade) e Xinguara (2 unidades). Porém, a área de abrangência dessa IFES é bem mais ampla, englobando 39 municípios da denominada mesorregião Sul e Sudeste do Pará, com forte influência no Norte do Tocantins, Sul do Maranhão e Norte do Mato Grosso (UNIFESSPA, 2022, on-line), e está organizada administrativamente conforme a figura abaixo:

Figura 01 – Organograma da Unifesspa



Fonte: <https://seplan.unifesspa.edu.br/index.php/direcao>

Essa IFES oferta 42 cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), além de 18 programas de Pós-Graduação lato sensu (especializações e aperfeiçoamentos) e stricto sensu (mestrados e doutorados) (UNIFESSPA, 2022). Nesse sentido, a Unifesspa, dentro de suas limitações, desempenha importante papel no desenvolvimento econômico, social e educacional na sua área de abrangência.

Na estrutura da Unifesspa, como é possível visualizar na **Figura 02**, o NAIA, é órgão suplementar, diretamente vinculado à Reitoria e, diferente de muitos outros órgãos voltados ao apoio à inclusão de discentes com deficiência, apresenta, de forma clara, que se dedicará à inclusão acadêmica, apesar de prestar orientações mais amplas, a depender do caso.

O NAIA é uma unidade acadêmica de grande envergadura, comprometida com os princípios de inclusão acadêmica de discentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que atualmente compõem o público da educação especial, ao mesmo tempo em que orienta a acessibilidade física, técnica e pedagógica da Unifesspa (NAIA, s.a.).

O objetivo geral do Núcleo, é “coordenar a política de acessibilidade e inclusão acadêmica na Unifesspa, contribuindo para a garantia dos direitos de discentes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da comunidade universitária” (NAIA, 2017, on-line); também desenvolve ações de AEE, cursos e assessorias, tanto à Unifesspa, quanto à Prefeituras, Secretarias de Educação, Associações, Empresas Privadas, dentre outros órgãos e entidades, por meio da oferta de serviços em Educação Especial como: acessibilização de materiais, recursos, tecnologias, e atendimento específico a discentes e/ou servidores com deficiência, cursos de LIBRAS⁷⁷, dentre outros serviços, além de promover eventos acadêmicos no intuito de contribuir com a formação de professores e alunos, internos e externos à Unifesspa, suscitando discussões acerca da educação especial e inclusiva como direito dos alunos atendidos. O principal objetivo desses eventos é criar oportunidades de formação, de recursos humanos na área da educação especial, tanto no ensino superior quanto na educação básica e na sociedade (NAIA, s.a.).

Atualmente, para desenvolver suas atividades, o NAIA está estruturado em cinco departamentos (**Figura 03**) chefiados por profissionais de diferentes áreas de formação, que trabalham de forma articulada, visando cumprir, da melhor forma possível, com as atribuições que lhes são próprias. Destaque-se que, para melhor executar seu trabalho, o NAIA necessita de urgente ampliação do quadro de servidores, formado atualmente por apenas 04 servidores efetivos: 01 Bibliotecária (Coordenação); 01 geógrafa (Sec.

⁷⁷ Na área da Educação Bilíngue, o Plano Viver sem Limites, desenvolveu importante papel (ver páginas 13-15 da Cartilha do Programa, disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf

Executiva); 01 intérprete de língua inglesa (Dep. Acessibilidade); 01 assistente social (Dep. Inclusão); 01 pedagoga, cedida temporariamente (Dep. de AEE); 02 intérpretes de LIBRAS contratados⁷⁸. Atualmente, o Departamento de Formação encontra-se sem servidor.

Figura 02 – Organograma do NAIA



Fonte: Criado pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Como visto, o Departamento de Inclusão Acadêmica é chefiado por um assistente social, cujas atribuições estão pautadas no arcabouço legislativo que orienta a profissão. Esse profissional é um trabalhador assalariado, dirigido por um projeto profissional abalizado no processo histórico, e firmado em valores essencialmente humanos. O Serviço Social é uma especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho, partícipe do processo de produção e reprodução das relações sociais (IAMAMOTO, 2009, 2011).

No sentido exposto, a concepção da autora está atrelada a outras que, segundo ela, enriquecem o debate no âmbito das particularidades da profissão, principalmente à concepção de Marx (1992) quanto ao trabalho, compreendido como uma dimensão ineliminável da vida humana, ontológica e basilar, por meio da qual o homem cria, de forma livre e consciente, uma ponte que o conduz da mera existência biologicamente concebida à sociabilidade, ou seja, o trabalho se estabelece enquanto componente fundamental e estruturante das relações do homem na sociedade (MARX, 2007).

⁷⁸ Importante destacar que, até o segundo semestre de 2021, apesar de já existir no NAIA dois Técnicos intérpretes de LIBRAS, ainda não havia sido criado um Departamento voltado para o atendimento direto de pessoas surdas que usam a LIBRAS. Outro importante destaque é que, até 2021, o Departamento de Formação estava ocupado pela antiga Coordenadora que atualmente exerce o cargo de vice-reitora.

O Serviço Social tem como objeto de estudo a questão social⁷⁹. Os assistentes sociais:

Atuam nas manifestações da questão social, tal como se expressam na vida dos indivíduos sociais de distintos segmentos das classes subalternas em suas relações com o bloco do poder e nas iniciativas coletivas pela conquista, efetivação e ampliação dos direitos de cidadania e nas correspondentes políticas públicas (IAMAMOTO, 2009, p. 5).

Abstraindo de Marx (1992), o trabalho é insuprimível à condição humana; mantida as devidas proporções, situa-se o trabalho do assistente social, que o realiza nos mais variados espaços ocupacionais, inclusive nas Universidades. Ademais, entende-se que, é na órbita do Estado, no campo da prestação de serviços sociais, nas políticas sociais públicas, onde encontram respostas privilegiadas para a questão social; pois, no âmbito estatal não há criação capitalista de valor e mais-valia, tendo em vista que o Estado não cria riquezas ao operar no âmbito das políticas sociais públicas. Neste contexto, a análise das características que permeiam o trabalho do assistente social (e de seu produto), depende das qualidades particulares presentes nos processos de trabalho no qual se inscreve (IAMAMOTO, 2011).

A análise do trabalho e dos processos de trabalho do assistente social, segundo Iamamoto (2011, p. 70), “gera indagações importantes que ajudam a pensar, a ampliar a autoconsciência dos profissionais quanto ao seu trabalho”. Indo além, a discussão da temática permite ultrapassar a visão isolada da prática do assistente social como atividade individual do sujeito, ampliando sua apreensão, para um conjunto de determinantes que interferem na configuração social desse trabalho, atribuindo-lhe características particulares.

Com o advento da Lei Nº 10.048/2000, e a criação dos Núcleos de Acessibilidade, surge a necessidade de profissionais (dentre estes assistentes sociais), capazes de contribuir, de forma crítica e compromissada, com a luta pela garantia dos direitos dos usuários de seus serviços e para a emancipação desses sujeitos. Isso se deve ao fato de os espaços de atuação de assistentes sociais serem dotados de rationalidades e funções

⁷⁹ “Questão Social é expressão das desigualdades sociais constitutivas do capitalismo. Suas diversas manifestações são indissociáveis das relações entre as classes sociais que estruturam esse sistema e nesse sentido a Questão Social se expressa também na resistência e na disputa política” (Yazbek, 2009). É também entendida, segundo Behring e Santos (2009, p. 5), como “expressão das contradições inerentes ao capitalismo que [...] promove a expansão do exército industrial de reserva [...] em larga escala”.

distintas, e implicarem relações sociais de natureza particular, capitaneadas por diferentes sujeitos sociais, onde a atuação efetiva do profissional não se dá de modo isolado, mas é fruto de um conjunto de relações e condições sociais, através das quais ele se realiza (IAMAMOTO, 2009). Nesse sentido, o Serviço Social no Brasil contemporâneo, se apresenta com um novo aspecto acadêmico-profissional e social, direcionado à defesa do trabalho e dos trabalhadores. Firmando o compromisso com esses sujeitos, o assistente social protagoniza a luta pela afirmação da democracia, da liberdade, da igualdade e da justiça social no terreno da história (Idem).

Sendo resultado histórico dos agentes que a ele se dedicam, existem, nesses espaços, correlações de forças entre as classes e os grupos sociais com os quais o profissional trabalha, bem como limites e possibilidades que se apresentam nas várias conjunturas. Neste ambiente, suas respostas se forjam a partir das marcas que perfilam a profissão na sua trajetória, com base na capacidade acumulada da realidade, de capacitação técnica e política, em sintonia com os novos tempos, que trazem consigo novas roupagens para as variadas expressões da questão social e exige do assistente social, capacidades forjadas historicamente (IAMAMOTO, 2009).

Importa, porém, entender, que o espaço profissional não pode ser tratado exclusivamente na ótica das demandas já consolidadas socialmente, sendo necessário, a partir de um distanciamento crítico do panorama ocupacional, apropriar-se das demandas potenciais que se abrem historicamente à profissão, no curso da realidade (IAMAMOTO, 2009). Cientes desse processo, os assistentes sociais, sujeitos deste estudo, prestam seus serviços neste movimento dinâmico que tanto altera o curso da história, quanto da vida dos profissionais e dos sujeitos assistidos. Para os assistentes sociais, o papel emancipador dos sujeitos de seus serviços se dá também, a partir da realização de estudos da realidade social e econômica, orientação social a indivíduos, grupos e famílias, no processo de mobilização social desses segmentos, possibilitando aprendizados (pedagogia emancipatória) que estimulam o protagonismo dos sujeitos atendidos, viabilizando a efetivação dos direitos e dos meios de exercê-los. No tocante à inclusão das pessoas com deficiência pode-se afirmar que o assistente social contribui com a visibilidade das necessidades e interesses desses sujeitos sociais no cenário público, possibilitando seu reconhecimento (IAMAMOTO, 2009).

Neste cenário, cabe destacar o caráter das políticas sociais, controladas politicamente, organizadas mediante o crivo da privatização, focalização e

descentralização, direcionadas à preservação dos mínimos vitais de extratos sociais da crescente população excedente, lançada ao pauperismo (IAMAMOTO, 2009). É a partir desse entendimento que serão apresentadas algumas considerações sobre o processo de institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Unifesspa, onde se mostra evidente a crescente centralidade das políticas sociais pelo Estado capitalista que, no processo de modernização conservadora no Brasil, contribui para a ampliação da demanda pela execução de programas e serviços sociais, estimulando a conexão entre política social e Serviço Social no Brasil, criando um ambiente propício à atuação de assistentes sociais, na divisão social e técnica do trabalho, prioritariamente, na relação com os segmentos mais vulnerabilizados pelas sequelas da questão social e que buscam, nas políticas públicas, especialmente nas políticas sociais, em seus programas e serviços, respostas às suas necessidades mais imediatas e prementes. Através dessas políticas, são realizadas as principais mediações profissionais que, apesar de elas, historicamente revelarem sua fragilidade e pouca efetividade no equacionamento das respostas requeridas pelo nível crescente de pobreza e desigualdade social, têm sido a via, por excelência, para as classes subalternas terem acesso, mesmo que precário e insuficiente, aos serviços sociais públicos (RAICHELIS, 2009).

As palavras de Raichelis (2009) traduzem fielmente o trabalho de assistentes sociais no contexto deste estudo, em que a demanda crescente, frente à estagnação dos recursos, agrava a situação da focalização, contribuindo para a ampliação da seletividade do programa e à consequente precarização das condições do trabalho profissional, dificultando a efetivação da Política de Assistência Estudantil na Unifesspa. Como possível solução, *mutatis mutandis*, para o problema apresentado, cita-se a presente no Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência (PBP):

Para que a Política Nacional de Assistência Estudantil seja efetivada, é imprescindível o financiamento adequado e a descentralização de sua execução. Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, converteu-se na principal política de assistência estudantil do país e é uma ação sem precedentes (BRASIL, 2013, p. 7).

Diante desse contexto, as características do trabalho de assistentes sociais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, se fazem presentes na Unifesspa, no âmbito do PNAES, e imprimem-lhe limites/desafios, mas lhe abrem possibilidades, mediante um trabalho individual e coletivo dos seus profissionais e em conjunto com outras categorias

(RAICHELIS, 2009).

O PNAES, além de outros programas, contribui para a mudança do perfil dos discentes das IFES brasileiras, possibilitando o ingresso de parte da classe trabalhadora, antes excluída, e concedendo-lhe condições de permanência nesse nível de ensino. As pessoas com deficiência, também têm direito à inclusão na educação superior, nessa conjuntura, pois considera-se que o ponto de partida é o direito à educação como pauta da classe trabalhadora no itinerário formativo na educação superior brasileira, implicando em (re)dimensionar o papel da universidade, enquanto mera reproduutora da ideologia das classes dominantes, contribuindo com a perpetuação do controle das forças produtivas. Isso, requer apreender a educação enquanto esfera de disputas da hegemonia social, a partir da democratização do saber técnico-científico e do acúmulo do pensamento social da humanidade. Assim, como pressuposto central, infere-se que subjaz ao direito à educação superior, sobretudo, para a classe trabalhadora, o provimento da assistência estudantil como meio de respaldar materialmente os estudantes de suporte para o devido cumprimento das exigências e atividades acadêmicas (SIQUEIRA; DUARTE JR., 2018).

Relacionando as formulações de Iamamoto (2009); Raichelis (2009), com as de Siqueira e Duarte Jr. (2018), pode-se observar os fundamentos sob os quais estão pautadas as ações profissionais no contexto em estudo. Assim sendo, os assistentes sociais da Unifesspa, que implementam a Política Nacional de Assistência Estudantil, a realizam de forma estratégica, tendo em vista constituir-se em demanda cuja conjuntura histórica, social e política, estrutura às principais mediações para a sua materialidade, enquanto política de assistência estudantil para a classe trabalhadora (SIQUEIRA; DUARTE JR., 2018).

Para melhor situar o trabalho do assistente social na Unifesspa, no PNAES, remete situá-lo histórica e politicamente, destacando sua criação e institucionalização, evidenciando mudanças no seu propósito inicial, como é pretensão mostrar nos próximos parágrafos.

Segundo Gomes e Moraes (2012), o sistema brasileiro de educação superior pode, ainda, ser caracterizado como sistema de elite. Para atender aos filhos dessa elite, foi criada a assistência estudantil, pois, no marco desta criação, eram estes que tinham acesso a este nível de ensino (ALMEIDA, 2019).

Dentre os instrumentos legais que, no decorrer da história do Brasil, buscaram

sistematizar a assistência estudantil, podem ser citadas a Constituição de 1934, art. 157; de 1946, art. 172; a LDB Nº 4.024/1961, art. 90 e 91. Tais sistematizações visavam ampliar, de certo modo, a assistência estudantil. No sentido diametralmente oposto, tem-se a LDB Nº 9.394/1996, art. 71, IV, que, mesmo depois da promulgação da Constituição de 1988, com o estabelecimento da universalização da educação como meta, prevê a desresponsabilização do Estado com o financiamento para a assistência estudantil (ALMEIDA, 2019).

No Brasil, a trajetória da assistência estudantil oscila, pois, caracterizada pela constitucionalização e legalização, porém, com ausência de uma articulação sistêmica e vertical, em diferentes níveis de ensino, sendo marcada pela informalidade, caráter pontual, descontínuo e escassez de recursos, com ações focadas para atender problemas emergenciais e sem perspectiva de ser convertida em uma política pública de Estado (ALMEIDA, 2019). Ainda segundo a autora:

No fim de 1980 e início de 1990, a assistência estudantil começou a se estruturar de forma mais sistemática em algumas IFES. Entretanto, o apoio ao estudante acontecia de forma isolada, por iniciativa de cada universidade, e dependia muitas vezes da sensibilidade dos gestores e do poder de convencimento dos setores de assistência estudantil junto à comunidade universitária (ALMEIDA, 2019, p. 104).

Graças às reivindicações por parte de diferentes movimentos em favor da assistência estudantil, dentre eles, a UNE, o FONAPRACE, Andifes, buscando mostrar a importância da assistência estudantil e inseri-la na agenda pública, retirando-a da posição periférica que ela ocupava no âmbito educacional, e quebrando a concepção de que os recursos para a assistência estudantil se constituíam em gastos, não em investimento (ALMEIDA, 2019), novos rumos foram tomados e a forte influência dos grupos acima culminou na ampliação da discussão, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

No mesmo sentido apresentado no capítulo 4 deste estudo, houve forte influência do Consenso de Washington na agenda pública, o que foi na contramão da intenção dos movimentos supracitados, tendo em vista os princípios neoliberais com forte ingerência nas políticas públicas de cunho social, dentre elas a política educacional.

As mudanças no sentido de ampliação e democratização da educação, principalmente com o movimento de expansão da educação superior, através da

interiorização das universidades federais, e uma série de políticas implantadas a partir de 2003, mudaram o perfil socioeconômico dos universitários (op. cit. p. 117), trazendo mudanças, principalmente por meio da política de cotas e da reestruturação das universidades, por meio do REUNI, o que contribuiu para uma nova configuração e perspectiva da educação superior, aumentando a pressão por recursos da assistência estudantil (Idem).

Diante das várias tentativas de se criar uma política de assistência estudantil universal, apenas em 2007 foi criado o PNAES, que, como já apresentado, converteu-se na principal política de assistência estudantil do país, porém, continuou com o caráter seletivo, focalizado e pontual; continuando como uma política de governo, de caráter precário, instável e, de certo modo, transitório, diante da fragilidade que expressa por ser uma política baseada em um Decreto Presidencial.

Apesar de não ter alcançado o caráter de Política de Estado, a assistência estudantil tem sido muito importante para a permanência de um grande número de estudantes vulneráveis nas universidades. O Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, viabiliza a permanência de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e, especificamente quanto às pessoas com deficiência determina, em seu Artigo 3º, § 1º, Inciso X que:

O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas, dentre outras áreas, no acesso, participação e aprendizagem de **estudantes com deficiência**⁸⁰, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, on-line).

Destaque-se que, a parte grifada na citação acima, é a única menção às pessoas com deficiência contida no Decreto/PNAES, seguida de uma menção à “inclusão Social” e outra, referente à “Inclusão Digital”.

Outra informação que merece destaque se encontra no Manual de Gestão do Programa de Bolsa permanência quando apresenta que:

Apesar de todos os avanços, o programa não será capaz de sozinho, atender a todas as demandas por bolsas permanência. Esse fenômeno

⁸⁰ Grifo nosso.

ocorre porque o PNAES apoia também outras ações de assistência, como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso de estudantes com deficiência. Ou seja, os recursos pulverizam-se por uma série de importantes e necessárias ações **que impedem**⁸¹ a concessão de um maior quantitativo de bolsas permanência (BRASIL, 2013, p. 8).

Com base na parte grifada nesta citação, parece haver contradição no texto, pois, se as ações para as quais os recursos do PNAES se pulverizam são importantes e necessárias, não podem ser consideradas como impedimentos. Afinal, não são para essas ações que se destinam os recursos? O art. 3º do Decreto Nº 7.234/2010 responde a indagação precedente e reforça a contradição da citação anterior, senão observe-se:

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, on-line).

Comparando as duas citações imediatamente em apreço, e os destaques apresentados (grifados) parece, pelo menos no texto, por parte do relator, não haver o real interesse pela execução dos objetivos propostos ou mesmo a incerteza quanto ao seu cumprimento.

As normas contidas nos artigos acima, destacam o caráter seletivo e focalizado deste programa que se constituiu na principal política de assistência estudantil do país. Nesse sentido, com base nas condicionalidades observadas no processo de seleção para a concessão dos auxílios e bolsas do PNAES, realizado por assistentes sociais na Unifesspa, os discentes têm que comprovar a insuficiência de renda, além de se submeter a um

⁸¹ Grifo nosso.

processo burocrático, que muitas vezes contribui para a desistência/exclusão da seleção. Nos termos de Almeida (2019), desse modo, a configuração atual da política de assistência estudantil acaba se distanciando da ideia de universalização na qual deveria se pautar, fazendo com que ela se torne algo pontual e personalizado para os grupos de maior vulnerabilidade social.

Além do caráter supracitado, ao analisar o texto do Decreto PNAES, é possível observar que, o mesmo não faz menção à palavra direito, ao passo que dá importante destaque aos critérios de seleção frente à possibilidade de orçamento. Embora possa parecer uma interpretação forçada, é possível afirmar, com base na análise do texto, que ao tratar de assistência estudantil, o direito encontra-se implícito e restrito aos discentes com o perfil nele estabelecido.

Mesmo com o caráter seletivo e excluente, o PNAES tem contribuído de forma positiva com a permanência dos discentes das IFES brasileiras, a exemplo do que ocorre na Unifesspa. Corrobora tal afirmação a conclusão de Almeida (2019), para quem, apesar dos problemas, a Assistência Estudantil tem contribuído, por meio do PNAES, de modo positivo, no cotidiano dos discentes, garantindo a permanência de muitos estudantes no ensino superior público federal.

Outro destaque referente ao texto do Decreto, é o fato de não dar ênfase à inclusão das pessoas com deficiência, apresentando apenas normas gerais, deixando as especificidades no tocante a este público, facultado às IFES, inclusive a possibilidade de criação de mais critérios de seleção contribuindo para a exclusão, a depender do caso. Isso exige dos assistentes sociais que trabalham com o PNAES/Unifesspa, um intenso trabalho de análise das particularidades dos sujeitos assistidos, na busca para estabelecer o perfil socioeconômico desses discentes, pré-condição para a concessão dos auxílios e das bolsas do PNAES. Esse perfil será tratado pormenorizadamente no subtópico seguinte.

5.1.1 Perfil dos discentes com deficiência atendidos na Unifesspa

Como apresentado na introdução deste estudo científico, a delimitação temporal, é o período de 2017 a 2021, porém, apresentar-se-á um breve histórico, de modo a tornar mais claro seu percurso, recorrendo-se a documentos do NAIA, do Centro de Registro Acadêmico (CRCA), bem como a dados contidos no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa/Unifesspa), todos sistematizados de forma descritiva, para

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

posterior análise qualitativa. Assim, de acordo com os dados obtidos, 274 alunos com deficiência ingressaram na Unifesspa no período de 1992 a 2021:

Tabela 06 – Ingresso discentes com deficiência por ano (1992 a 2021)

Ano	Número de alunos
1992	1
1999	1
2001	1
2005	1
2006	3
2008	1
2009	4
2010	10
2011	6
2012	5
2013	5
2014	9
2015	9
2016	45
2017	28
2018	29
2019	32
2020	63
2021	21
Total:	274

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Com base na **Tabela 06**, é possível perceber que, de 1992 a 2015, o número de discentes com deficiências ingressantes na Unifesspa, foi pequeno, com expressivo crescimento no ano de 2016, e uma queda de cerca de 50% no período de 2017 a 2019, em relação a 2016.

Não foram encontrados nos arquivos do NAIA, dados referentes aos motivos do expressivo crescimento ocorrido em 2016, nem da posterior queda nos dois anos seguintes, porém, pode-se inferir, com base no trabalho desenvolvido pelo NAIA, que essa ampliação estar relacionada a divulgação dos cursos, apoio nas inscrições do ENEM, em parceria com as escolas municipais e estaduais, bem como com o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, trabalho que não mostrou o mesmo resultado nos anos seguintes, mas que, mesmo em proporção menor, contribuiu com o crescimento ocorrido nos demais anos, com significativo crescimento em 2020, quando houve o ingresso de 63 discentes com deficiência. Contribuiu para esse crescimento, além dos

fatores supracitados, os convênios realizados entre a Unifesspa e Prefeituras da Região de sua abrangência.

Com base no período demarcado (*Tabela 06*), é possível afirmar, que a evolução do número de ingressantes, em regra, se deu a partir do advento do Programa Incluir (2005), da criação da Unifesspa (2013), da criação do NAIA (2014), e da formação de uma equipe compromissada com o processo de inclusão de discentes com deficiência. Reafirma essa assertiva, o fato de, no período de 1992 a 2004, terem ingressado na Unifesspa 03 discentes com deficiência ao passo que, no período de 2005 a 2013, ingressaram 35 discentes, o que revela um expressivo crescimento em relação ao período anterior. Já no período de 2014 a 2016, o número de ingresso foi igual a 63. De 2017 a 2021, período que demarca este estudo, o número de ingressantes com deficiência foi igual a 173. Em outros termos, no período anterior à criação do Programa Incluir e demais marcos supra-apresentados, o número de ingressantes (1992 a 2005 = 03), mostra-se muito inferior ao número de ingressos nos marcos em estudo (2005 a 2017 = 271). Pode-se assim afirmar, que o conjunto de fatores aqui apresentados, somado às conquistas históricas resultante das lutas das pessoas com deficiência, contribuíram para a ampliação do número de ingressos de pessoas com deficiência a nível de Unifesspa.

Na sequência das análises, foi realizado o levantamento dos dados com base no status dos discentes, no período de 1992 (utilizado para melhor contextualização histórica) a 2021 (marco final desta pesquisa). As análises serão realizadas com base nos dados dos *Quadros 02* e *03* e da *Tabela 07*.

Quadro 02 – Relação matrícula e período para conclusão da graduação (1999 – 2021)

Ano de ingresso	Nº de formados	Período regular do curso em semestre	Tempo no curso em semestre	Limite de semestres permitido	Ano em que concluiu	Períodos excedentes do tempo regular	Períodos excedentes do limite
1999	1	10	10	13	2003	0	0
2001	1	8	8	14	2004	0	0
2005	1	10	10	15	2009	0	0
2006	2	8	8	12	2009	0	0
		10	11	13	2011	1	1
2009	1	9	16	14	2016	7	2
2010	5	8	13	12	2016	5	1
		8	12	12	2015	4	0
		8	12	12	2015	4	0

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

		8	10	12	2014	2	0
		8	10	12	2014	2	0
2011	2	10	10	15	2015	0	0
		9	13	14	2017	4	0
2012	3	8	14	13	2018	5	1
		10	14	15	2018	4	0
		10	11	15	2017	1	0
2013	1	10	10	15	2017	0	0
2014	2	10	12	15	2019	2	0
		10	11	15	2019	1	0
2015	1	8	10	12	2019	2	0
2016	4	8	9	12	2020	1	0
		10	10	15	2020	0	0
		10	10	15	2020	0	0
		10	10	15	2020	0	0
2017	2	10	10	15	2021	0	0
		8	8	12	2020	0	0

Fonte: organizado pelo autor a partir dos documentos do NAIA.

Tabela 07 – Alunos com deficiência por Status (1992 a 2021)

1992 – 2013		2014 – 2021		Status ⁸²
Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	
17		9		Concluído
20		62		Cancelado
1		48		Trancado
0		3		Cadastrado
0		114		Ativo

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Quadro 03 – Discentes que poderiam ter concluído seus cursos no período pandêmico

Discentes em cursos com 8 semestres			
Início do curso		Ano previsto para conclusão	
2016	1º sem	4	2019
	2º sem	3	2020
2017	1º sem	3	2020
	2º sem	2	2021
2018	1º sem	5	2021
	2º sem	-	-
Discentes em cursos com 9 semestres			
Início do curso		Ano previsto para conclusão	
2017	1º sem	1	2021
	2º sem	0	0

⁸² Cancelados – discentes com deficiência que pediram cancelamento via Sigaa, que não efetuaram a matrícula no primeiro semestre; trancados – discentes com deficiência que solicitaram trancamento via Sigaa; cadastrados – discentes com deficiência que estão aguardando o período da primeira matrícula para ingresso nos seus cursos; ativos – discentes com deficiência que estão em situação regular de matrícula no Sigaa.

Discentes em cursos com 8 semestres			
Início do curso		Ano previsto para conclusão	
2016	1º sem	2	2020
	2º sem	0	2021
2017	1º sem	5	2021
	2º sem	-	-

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Conforme os quadros 02 e 03 e a **Tabela 07**, dos 26 discentes que haviam concluído (1992 a 2017), a maioria (15 discentes com deficiência) extrapolou o limite regular para a conclusão do curso, 11 no período de 1992 a 2013, e 4 no período de 2014 a 2021; 04 discentes extrapolaram o limite máximo permitido para a conclusão, ambos no período de 1992 a 2013. O direito à dilatação de tempo, bem como de terminalidade específica, é garantido por lei, por exemplo, pode-se citar a LDB, art. 36, §6º, II; a LBI, art. 30, V; e ainda, art. 1º da Resolução Nº 2/1981, alterada pela Resolução 05/1987, ambas emitidas pelo Conselho Federal de Educação. Esses dispositivos foram tratados de forma mais ampla no capítulo 3, tópico 3.2.

Observando a **Tabela 07** e o **Quadro 02**, percebe-se que o maior número de prolongamentos do período para a conclusão da graduação se deu no espaço de 1999 a 2013, quando nem o NAIA, nem a Unifesspa haviam sido criados. A partir de 2014, nenhum discente com deficiência extrapolou o prazo máximo para a conclusão do curso. Considerando que o NAIA passou a atuar, efetivamente, a partir de 2014, e que até o início de 2017, só era composto pela Coordenação, Departamento de AEE (em fase de organização) e por bolsistas, pode-se afirmar, que o trabalho do núcleo, tem sido aperfeiçoado e ampliado de forma significativa, e que este fato tem direta relação com o desempenho dos discentes atendidos.

Analizando de forma crítica os dados da **Tabela 07**, do **Quadro 02** e do **Quadro 03**, infere-se que, os 17 cancelamentos ocorridos no período de 2014 a 2021, foram realizados por apenas 8 discentes. Tais cancelamentos se deram em função da mudança de um curso para outro da Unifesspa. Assim sendo, efetivamente, não ocorreram cancelamentos, mas a mudança de curso (o cancelamento, no caso de mudança de curso, é exigência das normativas da Unifesspa). O mesmo ocorre quando observados cancelamentos em função da mudança de cursos de graduação da Unifesspa para outras IES, o que foi observado em 4 casos. Considerando-se também, que ocorreram 6 cancelamentos no período pandêmico; pode-se inferir que, dos 62 cancelamentos

observados (**Tabela 07**), partindo-se das premissas supra-apresentadas, têm-se 35 cancelamentos, observando-se a negatividade da situação. Estabelecendo a relação cancelamentos x matrículas em cada período (**Tabela 07**), tem-se que, de 1992 a 2013 houve 0,53 cancelamentos para cada matrícula; já no período de 2014 a 2021 houve 0,15 cancelamentos para cada matrícula; uma queda de 0,38 cancelamentos do primeiro para o segundo período em estudo.

Considerando o número de alunos matriculados por ano, o crescimento do primeiro período (1992 a 2014 = 38 matrículas em 22 anos) para o segundo (2014 a 2021 = 236 matrículas em 8 anos) foi de 27,78 matrículas. Assim, tanto na relação cancelamento x matrícula, quanto na relação matrícula x ano, os dados do segundo período mostram melhor desempenho em relação ao primeiro. Porém, quando realizada a relação conclusão x matrícula (observada de forma objetiva, desconsiderando a hipótese presente no parágrafo anterior), o primeiro período apresenta resultados melhores em relação ao segundo período (o que, em termos práticos, não se sustenta).

Outro importante destaque é que, no período pandêmico, de 2019 a 2021, houve a suspensão das aulas, a flexibilidade nos prazos para a conclusão dos cursos, bem como o aumento dos trancamentos e a impossibilidade de matrícula para os discentes cadastrados, o que não permite uma análise mais precisa dos dados, principalmente quanto ao número de discentes que poderiam ter concluído seus cursos no período da pandemia.

Considerando a situação atípica do período pandêmico, conforme os dados do **Quadro 03**, pode-se, hipoteticamente, dizer que: poderiam ter concluído suas graduações (no período pandêmico), 25 discentes com deficiência.

Analizando os elementos tratados imediatamente acima, com base nos **Quadros 02 e 03**, bem como na **Tabela 07**, considera-se que, o pequeno número de discentes que concluíram seus cursos, no período aqui tratado, não pode ser considerado como falha na aplicabilidade do conjunto normativo aqui estudado nem do trabalho do NAIA/Unifesspa.

Concernente aos trancamentos⁸³, os principais motivos foram: devido à pandemia por COVID-19; para tratamento de saúde; por incentivo da família; por falta de tempo (decorrente da necessidade de trabalhar para o sustento próprio e da família). Um fato diretamente ligado à condição socioeconômica dos discentes da Unifesspa é que, por

⁸³ Só foi possível o contato com 05 discentes.

serem a maior parte dos cursos, integrais, eles ficam impossibilitados de trabalhar. Ficando diretamente dependentes dos auxílios e das bolsas ofertados ou da ajuda de familiares e amigos, durante o período do curso.

No caso dos cursos intervalares⁸⁴, a situação é ainda mais precária. Há casos de discentes, que trabalham como professores⁸⁵, e têm que pagar um professor substituto durante o período do curso, outros têm que sair de seus empregos para “viver dos auxílios e das bolsas”. Como, neste caso, os auxílios são ofertados apenas no período do curso, ao retornarem às suas residências e à “vida diária”, encontram uma situação caótica. Nesse sentido, discentes com deficiência que não recebem o Benefício de Prestação Continuada, aposentadoria ou algum outro benefício do Governo, são ainda mais afetados, refletindo em cancelamentos, trancamentos, desistência, evasão, prorrogação para a conclusão de curso e reprovação.

Diante do exposto, cabe ressaltar o trabalho de assistentes sociais nos seguintes aspectos: orientação nos processos de solicitação de prorrogação do prazo para a conclusão/integralização dos cursos; seleção nos processos de concessão de auxílios e bolsas; orientações e encaminhamentos à rede socioassistencial do Estado e do Município; articulação com o Ministério Público do Trabalho e Emprego e com o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência para encaminhamento ao Mercado de Trabalho.

Neste sentido, a criação do NAIA, bem como o trabalho que este núcleo desenvolve, a partir de sua estruturação, com o ingresso de profissionais de diferentes áreas, dentre elas do Serviço Social, contribuíram para a ampliação do número de discentes com deficiência na Unifesspa e, como ficou evidenciado pelas respostas aos questionários aplicados à amostra desses discentes, sujeitos desta pesquisa, o trabalho do assistente social na Unifesspa, no PNAES, é essencial para a permanência, inclusão e conclusão deles. Outro importante fato a ser destacado é que, no período anterior à criação do NAIA, os discentes não eram assistidos de maneira efetiva, nem havia quem, de forma sistemática, defendesse os direitos desses sujeitos.

Buscando apresentar o perfil desses discentes, a partir do período descrito (2017 a 2021), considerando-se o histórico até aqui apresentado, as informações serão organizadas a partir de diferentes classificações, dentre elas, os cursos nos quais os

⁸⁴ Cursos com período intensivo (cursados nas férias), normalmente nos meses de janeira a março e de julho a agosto de cada ano. Os cursos extensivos são os cursos que ocorrem de forma regular.

⁸⁵ Normalmente contratados, devido à necessidade da região onde moram.

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

discentes com deficiência encontram-se matriculados, conforme consta na **Tabela 08**.

Tabela 08 – Classificação por nível/modalidade de curso (2017-2021)

Ord	BACHARELADOS	Quant	LICENCIATURAS	Quant
1.	Ciências Sociais	4	Ciências Sociais	0
2.	Geografia	1	Educação do Campo	2
3.	Direito	16	Geografia	2
4.	Engenharia Civil	9	História	4
5.	Engenharia da Computação	4	Pedagogia	5
6.	Engenharia de Materiais	2	Ciências Naturais	1
7.	Engenharia de Minas e Meio Ambiente	3	Física	1
8.	Engenharia Elétrica	5	Matemática	2
9.	Engenharia Mecânica	3	Química	0
10.	Engenharia Química	1	Artes Visuais	4
11.	Geologia	1	Letras Inglês	7
12.	Sistemas de Informação	6	Letras Português	7
13.	Agronomia	4	Letras Língua Portuguesa	0
14.	Ciências Econômicas	2	Ciências Biológicas	2
15.	Ciências Biológicas	2	Matemática	0
16.	Psicologia	9	História	0
17.	Saúde Coletiva	2	Geografia	0
18.	Administração	0		
19.	Ciências Contábeis	1		
20.	Jornalismo	0		
21.	Engenharia Florestal	1		
22.	Medicina Veterinária	0		
23.	Zootecnia	1		
24.	Engenharia Civil	0		
25.	Arquitetura e Urbanismo	0		

Fonte: <http://emec.mec.gov.br> - Adaptado pelo autor.

Considerando a sistematização do número de matrículas de discentes com deficiência nos cursos de graduação da Unifesspa, o curso com maior número de discentes é o de Direito, com 16 discentes matriculados, seguido de Engenharia Civil e Psicologia, ambos com 09 discentes. Os cursos com menor número de discentes matriculados são 6; em apenas 5 cursos não existem discentes com deficiência. Dentre as possíveis respostas para a maior procura pelos cursos acima, pode-se citar a histórica relação entre eles, pelo menos no caso do direito, e a possibilidade de ascensão, status social, como mostrou-se

na discussão suscitada no item 4.1 deste estudo, quanto ao status que conferiam os diplomas de Bacharel e o aumento no crescimento das faculdades de direito (op. cit. p. 73).

Da análise dos dados da **Tabela 08**, resulta que, dos 42 cursos de graduação (25 bacharelados e 17 licenciaturas) da Unifesspa, os discentes com deficiência com status ativo até dezembro de 2021, estavam presentes em 31 dos cursos ofertados (20 bacharelados e 11 licenciaturas), ou seja, 73,8% do total de cursos. Um grande avanço na história destes sujeitos na Unifesspa. Pode-se também observar que, dos 42 cursos de graduação, 77 discentes com deficiência estão matriculados em cursos de bacharelado, 37 em licenciaturas.

Outra importante classificação, referente aos discentes em estudo, é o tipo de deficiência, quanto a esta informação, os dados obtidos constam na **Tabela 09**:

Tabela 09 – Classificação por deficiência

Nº	Tipos de Deficiência	Quantidade
1.	Auditiva	7
2.	Autismo	3
3.	Física	54
4.	Intelectual	1
5.	Visual	49
Tota:		114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Os discentes com deficiência física são os mais presentes na Unifesspa 54, (47,37%); seguido da deficiência visual, com 49, (42,98%); depois, a deficiência auditiva, com 9 discentes, (7,89%); o autismo, com 03 discentes (2,63%); e a deficiência intelectual, com 01 discente (0,88%). Destes, os que mais demandam os serviços ofertados pelo NAIA são os discentes com deficiência visual. A presença de variados tipos de deficiência, mostra o resultado positivo das lutas das pessoas com deficiência pelo direito à inclusão na educação superior, a quebra de paradigmas, a efetivação de direitos. Embora se reconheça os limites presentes no processo, não se pode negar seus avanços.

Outra importante informação a ser destacada, com base nos dados em estudo, quanto aos discentes com deficiência, é a localização dos campi onde eles estudam (**Tabela 10**):

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

Tabela 10 – Classificação por Campus

Campus	Número de alunos
Marabá	106
Campi fora de sede: 21	
Canaã dos Carajás	9
Mocajuba	3
Rondon do Pará	1
São Félix do Xingu	4
São Geraldo do Araguaia	1
Xinguara	3
Total:	114⁸⁶

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Importante questão a ser observada quanto aos dados da tabela acima, e que se constitui em um grande desafio para os profissionais envolvidos, dentre eles assistentes sociais, é o fato de não existirem núcleos de apoio a discentes com deficiência e, consequentemente, profissionais que trabalhem diretamente com estes discentes, nos campi fora de Marabá. Os atendimentos, desde as Bancas de Verificação da Condição de Deficiência, até a conclusão dos cursos, são realizados pelo NAIA, o que sobrecarrega ainda mais a equipe e inviabiliza a oferta de um atendimento com maior qualidade, a depender do caso. O mesmo fato ocorre com a Caest/PROEX e o DAPSI.

Outro dado de grande relevância, referente à análise do perfil dos discentes em estudo (**Tabela 11**), é concernente ao Estado de residência destes discentes que, atrelado aos critérios previstos no Decreto PNAES, determina a que tipo de auxílio tais discentes devem concorrer.

Tabela 11 – Classificação por Estado de Residência

Estado de residência	Número de alunos
Ceará	1
Goiás	2
Maranhão	22
Minas Gerais	1
Pará	75
Pernambuco	3
Piauí	3
Rio Grande do Norte	1
São Paulo	1
Sergipe	1
Tocantins	4
Total:	114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

⁸⁶ Resultado da expressão: 106+21-13. Sendo o 13, a intersecção de discentes que estão inseridos como sendo de Marabá, mas não são.

Os dados das **Tabelas 10 e 11**, são de suma importância para o desenvolvimento do trabalho de assistentes sociais da Unifesspa, no PNAES, pois, um dos auxílios do referido programa, é o Auxílio Moradia, que é concedido a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que residem em municípios/localidades que justifiquem o pagamento de aluguel, para a permanência em Marabá, durante a graduação. Isso se justifica porque o PNAES “apoia ações de assistência, como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, acesso de estudantes com deficiência”, dentre outras (BRASIL, 2013, on-line).

Tabela 12 – Classificação por Forma de Ingresso

Forma de Ingresso⁸⁷	Número de alunos
ENEM/SISU:	93
Mobilidade Externa:	1
Processo Seletivo:	10
Processo Seletivo Especial:	4
PSS/Seleção Simplificada:	6
Total:	114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Os dados da **Tabela 12** inscrevem-se também como demandas para assistentes sociais no PNAES/Unifesspa, pois, anualmente, a partir de 2018, assistentes sociais da PROEX e do NAIA, este, juntamente com a Secretaria Executiva, precisam fornecer dados relativos ao uso do recurso do PNAES, ao MEC. Uma das informações solicitadas é a forma de ingresso. Outro tipo de informação solicitada, e que é utilizada quando da seleção de discentes com deficiência aos auxílios e às bolsas, é se estes são advindos da rede pública de ensino. Este critério, associado à situação da renda, compõem o perfil estabelecido no Art. 5º do Decreto Nº 7.234/2010. Neste sentido, como se pode observar, as **Tabelas 10 a 13**, têm importante relação entre si e com o trabalho desenvolvido por assistentes sociais no PNAES/Unifesspa. Destaque-se, neste contexto, o já apresentado trabalho das Bancas

⁸⁷ A parte grifada corresponde a formas de ingresso específicas: Mobilidade externa – discentes de outras IES que, ao concluir determinado percentual de seus cursos, podem se inscrever em edital específico para as vagas remanescentes de cursos de graduação da Unifesspa; Mobilidade Interna – discentes da Unifesspa que, ao concluir determinado percentual de seus cursos, podem se inscrever em edital específico para as vagas remanescentes de outros cursos de graduação na própria instituição; Processo Seletivo – processos de seleção tipo vestibular, normalmente anterior ao ENEM/SISU; Processo Seletivo Especial – destinado à seleção diferenciada para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (normalmente para pessoas que moram em assentamentos, vilas, etc.); PSS – Processo de Seleção Simplificada – processo sumário de seleção de candidatos aos cursos de graduação da Unifesspa que não conseguiram ingressar por meio do SISU.

de Verificação da condição de deficiência, alegada no ato da inscrição, importante fator para o direcionamento das vagas reservadas pela lei de cotas.

Outra importante informação extraída dos documentos estudados, e diretamente relacionado à **Tabela 12**, por exemplo, é referente ao tipo de cota pela qual os discentes acessam as vagas ofertadas pela Unifesspa, como se observa na **Tabela 13**:

Tabela 13 – Classificação por Cota⁸⁸

Cota	Nº de discentes
Ampla concorrência	10
Escola⁸⁹, Cor	1
Escola, Cor, PCD	10
Escola, Cor, Renda	3
Escola, Cor, Renda, PCD	13
Escola, PCD	3
Escola, Renda	1
PCD	71
Quilombola	1
Sem informação	1
Total:	114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Ainda no contexto em tela, e com base nos dados da **Tabela 13**, outro grande desafio do trabalho dos profissionais (específico do NAIA) em estudo, é identificar os discentes com deficiência que ingressam na Unifesspa, sem utilizar as cotas específicas: “escola pública e/ou renda” (BRASIL, 2010, on-line), de forma individual ou atreladas a outras cotas, como a “cor”, além dos que estão no Sigaa sem informações específicas. Nessa lógica, toda a equipe do NAIA, desenvolve um árduo processo para identificá-los e, quando identificados, é desenvolvido o trabalho de atendimento das demandas, visando assisti-los com as ações afirmativas presentes na Unifesspa, dentre elas, os auxílios e bolsas que utilizam recursos do PNAES.

No tocante às políticas de ações afirmativas, na Unifesspa, que colaboram para a inclusão educacional de discentes com deficiência, considerando seus diferentes perfis, é importante destacar que elas se intensificaram a partir da já citada criação do NAIA, enquanto espaço pedagógico de atendimento educacional especializado a discentes com deficiência da Unifesspa, que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, visando a inclusão.

⁸⁸ Grifos nossos.

⁸⁹ A escola, nesse contexto, se refere à escola pública.

No sentido apresentado, destaque-se, como ação afirmativa que colabora com a inclusão educacional de discentes com deficiência, a Política de Cotas da Unifesspa, baseada na Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012).

A importância da Política de Cotas para o acesso das pessoas com deficiência à Unifesspa, além das já apresentadas nos capítulos anteriores, pode ser percebida quando se compara o número de ingressantes pelas cotas (grifado na **Tabela 13**), com o número dos que ingressaram pela ampla concorrência. Os ingressantes que utilizaram as cotas para pessoas com deficiência, de forma isolada ou relacionada às demais cotas apresentadas, foram 97, o que representa (85,09%) do total; 6 discentes (5,26%) não utilizaram a cota PCD. Apenas 01 discente (0,88%) não tive sua cota registrada no Sigaa. Os ingressantes pela ampla concorrência foram 10 (8,77%).

Considerando todos os discentes que utilizaram a Política de cotas como forma de ingresso, tem-se o percentual de 89,47%, ou seja, 102 pessoas. Sem a política de cotas, numa sociedade marcada por desigualdade, preconceito, discriminação e exclusão, atrelando a esses fatores, o caráter seletivo e elitista da educação superior brasileira, fatalmente esses discentes não teriam ingressado na Unifesspa, tampouco tenderiam a permanecer e concluir seus cursos de graduação.

As políticas de ações afirmativas, voltadas à educação superior, estão em desenvolvimento, inicialmente, mais voltadas para povos tradicionais e minorias étnico-raciais, por força de seus movimentos sociais, todavia, outros grupos as vêm conquistando nas últimas décadas, como é o caso das pessoas com deficiência que, progressivamente, vêm conseguindo seu espaço nas IFES brasileiras que têm adotando políticas de reservas de vagas por cotas, também para essas pessoas. Corrobora esta afirmação, o fato de a reserva de vagas para pessoas com deficiência, na lei de cotas, só ter sido garantida, 5 anos depois de garantido o direito a outros públicos. Assim, após a alteração da redação do art. 3º da referida lei, por meio da Lei Nº 13.409/2016, deu-se início à garantia de reserva de vagas às pessoas com deficiência, no ano subsequente.

Na Unifesspa, referente às políticas de ações afirmativas para o acesso de pessoas com deficiência, foram aprovadas duas Resoluções, a Resolução Nº 022, de novembro de 2014 (UNIFESSPA, 2014), que assegurava duas vagas em cada curso de graduação da Unifesspa, e a Nº 064/2015, que manteve o texto da anterior, apenas vinculando o

ingresso ao SISU:

Art. 1 Fica aprovado a reserva de 2 (duas) vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), às pessoas com deficiência no Processo Seletivo (PS) para ingresso nos cursos de graduação da Unifesspa" (UNIFESSPA, 2015, p. 1).

Para ampliar as ações afirmativas na Unifesspa, cabe sumária menção ao fato de que, "para 64 cidades do Tocantins, 40 cidades do Maranhão, 34 cidades do Pará e 12 do Mato Grosso, a Unifesspa oferece um bônus de 20% (vinte por cento) sobre a nota do ENEM, como forma de incentivar os estudantes pré-universitários a ingressarem em seus cursos" (UNIFESSPA, 2015, on-line). Assim, se o estudante que mora na região de influência⁹⁰ da Unifesspa, tirou 800 pontos na prova do ENEM, com o bônus, ele passa a ter 960 pontos.

A inclusão educacional nas universidades, não ocorre somente com a chegada de discentes com deficiência ao ensino superior, é necessário que as IES reorganizem suas ações institucionais, para garantir o desenvolvimento de uma vida acadêmica inclusiva a discentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que atualmente, compõem o público da Educação Especial, promovendo a eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas, nas comunicações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos. Ou seja, garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem na educação superior, considerando os pressupostos legais em vigor, os referenciais políticos, pedagógicos e educacionais (BRASIL, 2013).

Retomando a análise dos auxílios e das bolsas, ressalta-se que eles representam a maior demanda dentro da Unifesspa. Nesse sentido, observando a **Tabela 13**, se fossem considerados apenas os dados de forma numérica e objetiva, e com base no rigor do Decreto/PNAES, apenas 31 discentes, atrelados às cotas escola e renda (grifados⁹¹ na **Tabela 13**), seriam atendidos com auxílios e bolsas ou qualquer outra ação que envolvesse recursos do PNAES. É importante, também, destacar que, nem todos os discentes com deficiência da Unifesspa demandam atendimento, como é possível constatar pelo número de discentes atendidos no período de 2014 a 2021. Segundo os

⁹⁰ Ver notícia veiculada no dia 19-01-2015 e atualizada em 04-08-2016 em: <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/255-unifesspa-da-bonus-de-20-sobre-a-nota-do-enem-para-cidades-do-pará-tocantins-maranhão-e-mato-grosso>

⁹¹ Grifo nosso.

relatórios do NAIA, isto se deve, dentre outros aspectos, a fatos como: os discentes não conhicerem o trabalho desenvolvido pelo NAIA, apesar do intenso processo de divulgação; porque acham o processo de inscrição, para a aquisição dos auxílios e das bolsas, muito burocrático; por acharem que existe alguém que precisa mais do que eles; porque não se aceitam/reconhecem como pessoa com deficiência.

Conforme a análise dos dados, referentes ao perfil dos discentes com deficiência, a situação de vulnerabilidade socioeconômica foi analisada de acordo com os discentes que recebem ou não auxílios do PNAES⁹². Dos 114 discentes com deficiência ativos no período em estudo, 63 recebiam, pelo menos um dos auxílios do Programa via Caest/PROEX ou NAIA (não foram obtidos dados quanto aos atendimentos do DAPSI, neste sentido); 24 recebiam auxílio PCD, 1 recebia o auxílio permanência, 3 recebiam auxílio moradia, 1 recebia auxílio creche, 75⁹³ já receberam auxílio para a aquisição de material didático e pedagógico e/ou de Tecnologias Assistivas; nenhum recebia os auxílios emergencial e transporte.

Cabe destacar que os auxílios ofertados pela Caest/PROEX, podem ser acessados por quaisquer discentes, inclusive os com deficiência, desde que, em situação de vulnerabilidade socioeconômica; no caso dos auxílios ofertados pelo NAIA, são exclusivos para discentes com deficiência nessa condição. Nessa direção, torna-se importante destacar, ainda que de forma sumária, como é realizado o processo de seleção destes sujeitos, pelos assistentes sociais, no contexto em estudo. Os auxílios permanência, moradia, transporte e creche, são objeto de um único edital, em cada modalidade de estudo (regular e intervalar); os auxílios PCD e emergencial, são regidos por Instruções Normativas, este, pela IN Nº 01, de 18 de março de 2020, aquele, pela IN Nº 02, de 15 de abril de 2015. Conforme a Instrução Normativa Nº 01/2020:

O Auxílio Emergencial é um subsídio financeiro, com prazo determinado, concedido a discentes de graduação que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou risco social. O auxílio tem por objetivo atender demandas emergenciais de permanência estudantil de discente que, devido à impossibilidade de enquadramento nos prazos e programas de editais regulares de assistência estudantil ou que por alguma questão recente e emergencial, não consigam suprir as despesas de sua permanência na instituição (UNIFESSPA, 2020, on-line).

⁹² Artigo 5º do Decreto 7.234/2010.

⁹³ Estes podem acumular com os demais auxílios e bolsas PNAES.

A referida IN especifica que o valor do auxílio emergencial equivale ao do auxílio permanência, excetuando alguns casos, a cargo dos assistentes sociais do setor responsável, como se ver nos § 1º a 3º:

§ 1º O valor do Auxílio Emergencial equivale ao valor do auxílio permanência do Programa de Apoio à Permanência em vigência. **Exceptionalmente**, o valor do auxílio poderá corresponder ao máximo de R\$ 600,00. § 2º A situação de excepcionalidade mencionada no parágrafo anterior será avaliada pela equipe técnica de Serviço Social da DAIE/PROEX. § 3º. O período de concessão do auxílio para os discentes será estipulado a critério da equipe técnica de Serviço Social da DIAE⁹⁴/PROEX, a partir da realidade socioeconômica de cada discente (UNIFESSPA, 2020, on-line).

Além da excepcionalidade presente na citação acima, os assistentes sociais analisam, tanto para os demais auxílios, quanto para o auxílio em tela, uma série de condicionantes, para a concessão dos auxílios. Para tanto, fazem uso, principalmente, das visitas domiciliares e entrevistas e, a depender do caso, realizam encaminhamentos e outras ações.

O mesmo processo ocorre com o Auxílio PCD, que é regido pela Instrução Normativa Nº 02/2015. Neste caso, o discente solicitante terá que, além da situação de vulnerabilidade socioeconômica, comprovar a condição de deficiência, via Laudo Médico. Algo que, de certo modo, torna-se desnecessário, tendo em vista que tais discentes, no caso os cotistas, para o ingresso na Unifesspa, já comprovaram que são pessoas com deficiência.

Para a concessão do auxílio PCD, o Setor de Serviço Social do NAIA, tem trabalhado no sentido de orientar os discentes quanto à organização dos documentos para o encaminhamento da solicitação (que ainda é feita via processo físico) para a Caest/PROEX. Salienta-se, ainda, que o auxílio PCD é o único auxílio cujo documento norteador não passa por nenhuma revisão desde 2015 e é o único cujo processo de seleção ainda não é feito via Sistema de Assistência Estudantil (SAE), principalmente pela falta de acessibilidade deste. Ressalte-se, também, que a revisão da referida IN, visa adequá-la de modo que discentes com deficiência possam, através de um único processo, ter acesso a todos os auxílios ofertados, sem a necessidade de se inscreverem em vários

⁹⁴ Diretoria de Integração e Assistência Estudantil. A Caest é um órgão da DAIE. A DAIE é órgão da PROEX. Os assistentes sociais respondem, à Caest, DAIE, PROEX.

certames. Nesse sentido, ressalte-se, a necessidade de descentralização das ações concernentes ao processo de concessão de auxílios e bolsas para o público em estudo.

O objetivo do Auxílio PCD equivale aos objetivos do auxílio permanência e emergencial e também pode ser ofertado para discentes com deficiência dos cursos extensivos e intensivos. Conforme o Artigo 2º da IN Nº 02/2015:

O Auxílio PCD equipara-se ao Auxílio Permanência – modalidade do Programa de Apoio à Permanência e é destinado ao discente com deficiência que por motivos socioeconômicos, precisa de apoio financeiro para sua permanência com qualidade na Universidade para subsidiar necessidades básicas, total ou parcialmente, com alimentação, transporte e material didático, promovendo sua permanência durante o período de duração do curso de graduação (UNIFESSPA, 2015, on-line).

Conforme o Artigo 3º da mesma IN: “o auxílio concedido terá vigência de 12 meses, cabendo renovação, com base nos critérios estabelecidos pelo Edital do Programa Apoio à Permanência [...] vigente” (UNIFESSPA, 2015, on-line).

O Artigo 4º estabelece os sujeitos a serem atendidos, bem como quais os profissionais realizarão o processo de seleção, além de destacar, em seu § único, quais os principais instrumentais utilizados no processo, como se ver:

Art. É candidato ao Auxílio PCD, o discente com deficiência física, motora, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, de acordo com o Código de Identificação de Doenças (CID) do Ministério da Saúde, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

§ Único. A equipe técnica da DAIE/PROEX **poderá**⁹⁵ realizar visita domiciliar para fazer a escuta qualificada, in loco, da situação socioeconômica do(a) discente e, caso necessário, será marcada entrevista com o referido candidato.

Destaca-se, da citação supracitada, a palavra “poderá”, pois denota a possibilidade ou não da visita domiciliar. Embora sabendo que nem sempre é possível realizá-la, o ideal seria que fosse realizada em todos os casos, mas muitos são os fatos que a impossibilitam, dentre eles, a disparidade entre o número de discentes e o número de técnicos, a distância que os discentes moram, a indisponibilidade de recursos.

Na Unifesspa, a maior parte das visitas são realizadas no Município de Marabá, e a maioria dos processos, são analisados a partir de entrevistas e/ou escutas qualificadas e

⁹⁵ Grifo nosso.

análises de documentos, os quais são insuficientes para o entendimento da real situação dos candidatos, o que evidencia a precariedade do trabalho no ambiente em estudo, e um grande desafio para o fazer profissional. Importante, também, ressaltar que, a visita domiciliar, no sentido aqui tratado, não tem caráter investigativo, nem busca constranger ou coagir, mas reafirmar o compromisso com o usuário, no sentido da garantia de direitos, a partir da análise da realidade que se apresenta.

Articulando os instrumentos previstos no art. 4, § único da IN 02/2015, com a teoria sobre Instrumentalidade do Serviço Social, afirma-se a compreensão de que, o uso de tais instrumentos não está atrelado apenas à dimensão técnico-operativa, mas também, à teórico-metodológica e ético-política, tendo em vista a necessária articulação dessas dimensões nesse contexto (GOMES; LEITE e OLIVEIRA, 2021).

Portanto, a partir da concordância com as referidas autoras, torna-se necessária a reflexão em torno de algumas questões que elas, acertadamente apresentam, para se pensar o instrumento visita domiciliar:

Em que medida, temos, em nossa prática profissional, tomado como referência o projeto ético-político da profissão? Os princípios do Código de Ética norteiam, de fato, nossas intervenções e metodologias utilizadas? É importante reafirmá-los nesse contexto adverso, no qual nos surpreendemos com discursos e práticas preconceituosas e antidemocráticas? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o trabalho da/o assistente social na realização da visita domiciliar? Contudo, para respondermos a essas questões, precisamos situar o leitor na compreensão do trabalho da/o assistente social no contexto brasileiro de ajuste ultraliberal do Estado (GOMES; LEITE e OLIVEIRA, 2021, p. 385).

As questões supracitadas, serão tratadas de forma específica na análise das respostas dos profissionais, sujeitos desta pesquisa, no capítulo 5, tópico 5.2, porém, aqui, cabe destacar que, o uso da visita domiciliar, bem como dos demais instrumentos técnicos da profissão, não são, ou não deveriam ser utilizados de modo desvinculado das dimensões supracitadas.

Realizadas as considerações concernentes ao uso dos instrumentais próprios do Serviço Social, assinala-se que, concernente às bolsas, no período desta pesquisa, 4 discentes com deficiência atuavam como revisor de textos em Braile, 83 recebiam atendimento de bolsistas apoiadores e 17 eram assistidos por tutores.

As bolsas, ofertadas pelo Núcleo, podem ser concedidas prioritariamente à

discentes com deficiência, como é o caso da Bolsa Revisor de Texto em Braille. Existem também a Bolsa de Apoio a Discentes com Deficiência, para seleção de Bolsistas Apoiadores, para atuação direta com os discentes e a bolsa de Tutoria Pedagógica Específica, onde os discentes selecionados prestam atendimento a discentes com deficiência em componentes curriculares específicos.

As duas últimas modalidades de bolsa são ofertadas pelo NAIA, em regra, a discentes “sem deficiência” para o trabalho direto com discentes com deficiência, normalmente, pelo período de 10 meses. As mesmas bolsas atendem também a discentes dos cursos intensivos, onde os prazos são de acordo com o período do curso, normalmente três meses. O processo de seleção para concessão dos auxílios e das bolsas é o mesmo apresentado anteriormente.

Em relação às políticas de ações afirmativa no âmbito da Unifesspa, registra-se o Programa de Apoio a Discentes com Deficiência da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará desenvolvido por meio da seleção/atuação de discentes devidamente matriculados nos cursos de graduação na modalidade presencial do campus de Marabá, configurando-se como importante ação no processo de inclusão de discentes com deficiência (NAIA, 2021). Os apoiadores, que assumem atividades junto a discentes com deficiência da Unifesspa, respeitam as peculiaridades e necessidades educacionais específicas destes últimos, e outras demandas pedagógicas. Os discentes selecionados são preferencialmente do mesmo curso dos discentes com deficiência que receberão o apoio. Todas as atividades acadêmicas são desempenhadas sob a orientação da equipe técnica do NAIA, com o objetivo de oferecer condições de acessibilidade e inclusão acadêmica (Idem).

A seleção destes bolsistas é realizada pela equipe do NAIA e, quando do uso do recurso PNAES, a maior parte do processo é realizada por assistentes sociais e, na avaliação, o maior peso refere-se à avaliação socioeconômica, realizada por assistentes sociais. Também, o acompanhamento diário destes bolsistas é realizado pelo Departamento de Inclusão.

O trabalho de assistentes sociais neste processo, é de extrema importância, pois a situação dos discentes atendidos, não fica restrita apenas a critérios objetivos, como os perfis “Escola Pública e Renda”, apresentados acima, e exigidos pelo artigo 5º do Decreto 7.234/2010. Portanto, a partir de uma análise detalhada (na medida do possível), resultante do uso dos instrumentais técnicos do Serviço Social, é analisado, por exemplo,

o índice de comprometimento da renda, para que se possa realizar a seleção dos candidatos.

Seguindo-se na discussão do perfil, observando os dados da **Tabela 14**, é possível ver que as faixas de renda *per capita* ficam dentro do limite estabelecido pelo Decreto/PNAES, ou seja, R\$ 1.818,00 (base de 2021); e que, dos 100 discentes com quem foi possível o contato para a obtenção das informações, 91 estão na faixa de renda até R\$ 1.650,00. Dos 09 que estão acima desta faixa, a renda varia de R\$ 2.000,00 a R\$ 4.722,64. Considerando apenas critérios objetivos, 91% têm o perfil exigido; pode-se afirmar, com base na realidade em estudo, que nem todos serão selecionados, tendo em vista a insuficiência de recursos frente à demanda. Esse fato reforça a negatividade do caráter seletivo da política de assistência estudantil, bem como denuncia a necessidade de ampliação do recurso do PNAES, tão necessária à permanência de discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Tabela 14 – Classificação por renda familiar per capita^{96,97}

Faixa de renda ⁹⁸	Nº de discentes
Até 25% do salário mínimo	6
Até 50% do salário mínimo	22
Até 75% do salário mínimo	23
Até 100% do salário mínimo	20
Até 125% do salário mínimo	16
Até 150% do salário mínimo	4
Acima de 150% do salário mínimo ⁹⁹	9
*	14 ¹⁰⁰
Total:	114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Todos os dados que configuram o perfil dos discentes com deficiência na Unifesspa têm como objetivo explicitar o processo de inclusão, permanência e conclusão com qualidade desses discentes. Nesse sentido, o NAIA desempenha importante trabalho por meio de seus departamentos, dentre eles, o Departamento de Inclusão Acadêmica que,

⁹⁶ Foi considerada a renda bruta declarada pelos discentes e dividida pelo número de pessoas do núcleo familiar (não foi calculado o índice de comprometimento da renda).

⁹⁷ Em alguns casos os discentes acrescentaram o valor dos/as auxílios/bolsas na composição da renda (foi retirado).

⁹⁸ Estratificação de renda familiar *per capita* (convertida em percentual pelo autor desta dissertação), segundo salário mínimo vigente (2021). Lei Nº 14.158 de 02 de junho de 2021.

⁹⁹ Acrescentada pelo autor.

¹⁰⁰ Não constam na **Tabela 14** os dados de 14 discentes com deficiência: 1 não declarou a renda; 5 não responderam ao questionário; 11 não foi possível o contato; 1 faleceu por COVID 19.

dentre outras ações, atua no contato direto com discentes com deficiência.

Esse trabalho inicia-se no processo de habilitação e preenchimento do Questionário de Perfil, que tem por objetivo obter informações básicas sobre os discentes com deficiência ingressantes. Os dados vão desde informações pessoais, demandas decorrentes da deficiência e, principalmente, referentes ao processo de ensino e aprendizagem nos níveis Fundamental e Médio. Nesse processo, busca-se identificar quais os recursos pedagógicos que os discentes necessitam para melhor orientar nas demandas por eles apresentadas.

Após o primeiro contato com os discentes, a Coordenação do Departamento de Inclusão Acadêmica realiza uma análise sobre as condições de permanência e aprendizagem dos discentes em seus cursos, orientando, auxiliando e acompanhando o processo de solicitação de bolsas, realizando orientações aos discentes, no intuito de conscientizá-los sobre os direitos que lhes são inerentes, buscando o protagonismo deles no âmbito da Unifesspa e da sociedade.

Outro importante trabalho desenvolvido pelo assistente social, no NAIA, é a elaboração de editais¹⁰¹ dos programas de auxílios e bolsas que utilizam recursos do PNAES, dentre eles, o Edital do Programa de Apoiadores. Neste programa, após a seleção, os bolsistas são orientados sobre o processo de apoio aos discentes com deficiência em sala de aula, em sua maioria, desempenhando as funções de leitor e escriba. A sistematização do cronograma de apoio é realizada semanalmente (pelo Departamento de Inclusão), possibilitando o contato dos bolsistas apoiadores com todos os discentes apoiados. Tal sistematização visa a assistência, além da sala de aula, em estágios, laboratórios, visita em campo, participação em eventos acadêmicos, congressos, seminários e similares. Destaque-se que tal acompanhamento tem um cunho emancipador, buscando a independência dos discentes apoiados, nas atividades internas e externas à Unifesspa.

Quanto ao Programa de Tutoria Pedagógica Específica a Discentes com Deficiência oferecido pelo NAIA:

consiste na seleção/atuação de discentes que assumirão atividades de tutoria em disciplinas específicas da Unifesspa, auxiliando discentes com deficiência no processo de ensino aprendizagem que estejam com necessidade de apoio em componentes curriculares específicos. As

¹⁰¹ Reforça-se que o trabalho é realizado em parceria com os demais membros da equipe do NAIA.

atividades da tutoria são desempenhadas sob a orientação e coordenação dos docentes do curso/disciplina, bem como pela equipe do NAIA, em que o aluno com deficiência está matriculado (UNIFESSPA, 2023).

A tutoria e o apoio a discentes com deficiência visam, de acordo com o PNAES, configurar-se como mecanismos de inclusão social e acadêmica, bem como eliminar as barreiras existentes, principalmente as pedagógicas (BRASIL, 2013). Essas ações têm grande importância no contexto supracitado, o que foi comprovado após realizada a comparação entre o Coeficiente de Rendimento Geral (CRG) dos discentes que recebem apoio do NAIA nas atividades supracitadas e dos que não recebem (**Quadro 04**).

Quadro 04 – Coeficiente de Rendimento Geral - CRG: Comparação entre alunos atendidos e não atendidos pelos Programas de Apoio à discentes com Deficiência e Tutoria Pedagógica Específica - NAIA

CRG discentes atendidos pelo NAIA – Média Simples	CRG demais discentes – Média Simples ¹⁰²	≠
7,07	5,25	1,82

Fonte: NAIA - Departamento de Inclusão Acadêmica

Como é possível observar, o desempenho de discentes com deficiência que não são atendidos pelo NAIA, especificamente nas ações de acessibilização, apoio em sala de aula e Tutoria, é 1,82 ponto menor que o dos discentes atendidos.

No contexto exposto, além das ações referentes aos auxílios e às bolsas do PNAES, quando do contato para o levantamento das informações necessárias à realização da avaliação socioeconômica de discentes com deficiência, frente à realidade apresentada, também são realizadas orientações sobre os direitos dos discentes assistidos e de seus familiares, nos âmbitos Municipal, Estadual e Nacional, para encaminhamento à rede socioassistencial. O referido trabalho é realizado através da articulação das dimensões do Serviço Social, buscando o protagonismo dos sujeitos atendidos, para além do âmbito da Unifesspa.

A partir da realidade apresentada, obtêm-se informações que possibilitam importantes inferências quanto aos direitos dos discentes com deficiência da Unifesspa, dentre as quais as informações referentes à idade, ao gênero e à raça (**Tabelas 15 a 17**).

¹⁰² Foram considerados 94 discentes que não receberam apoio do NAIA nos Programas referidos.

Tabela 15 – Classificação por Idade (2017 – 2021)

Idade	Quantidade
20 – 30	66
31 – 40	28
41 – 50	13
Acima de 50	7
Total	114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

De acordo com a **Tabela 15**, é possível afirmar que, quanto maior a idade, menor é o número de discentes com deficiência que ingressam na Unifesspa, este fato pode estar diretamente relacionado a concepções históricas de que as pessoas com deficiência devem ficar em casa, em instituições “apropriadas” para o “tratamento” da deficiência, fora do convívio social, resquício dos já estudados paradigmas da exclusão e da segregação, por exemplo, mas que vêm, aos poucos, sendo superados. Referente aos discentes na faixa etária de 20 a 30 anos (maior incidência), o fato pode estar relacionado ao volume de legislações em favor do direito à inclusão dos sujeitos ao ensino superior, bem como à série de políticas que visam a inclusão desse segmento social, o que tornou mais visível a sua causa (GOMES; MORAES, 2012).

Tabela 16 – Classificação por gênero

Gênero	Quantidade
Feminino	52
Masculino	62
Total	114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

Quanto à análise dos dados referentes ao gênero (**Tabela 16**), considerando todo o processo histórico de preconceito, discriminação, machismo, misoginia etc. que envolve a história das mulheres, afrodescendentes, com deficiência, pobres, trabalhadoras, exploradas. Esse perfil expressa a complexidade do trabalho de assistentes sociais no contexto em estudo, principalmente porque na Unifesspa, facilmente encontram-se discentes com as características supracitadas, de forma isolada ou concomitantemente.

O retrato histórico do perfil apresentado no parágrafo anterior, dentre outros aspectos, pode facilmente ser percebido, a partir da análise dos dados da **Tabela 17**, de forma isolada ou em conjunto com os demais até aqui apresentados.

Tabela 17 – Discentes com deficiência e status ativo – Relação Raça/Cor x Cota

Raça/Cor	Quantidade	Cota ¹⁰³
Amarela	1	<ul style="list-style-type: none"> ● 01 PCD
Branca	27	<ul style="list-style-type: none"> ● 23 PCD ● 01 Escola, Cor, Renda, PCD ● 01 Escola, Cor, PCD ● 01 Escola, Cor, Renda ● 02 não foram obtidas informações
Parda	72	<ul style="list-style-type: none"> ● 43 PCD ● 06 Escola, Cor, Renda, PCD ● 07 Escola, Cor, PCD ● 02 Escola, Cor, Renda ● 03 Escola, PCD ● 01 Escola, Cor ● 01 Escola, Renda ● 09 Ampla Concorrência
Negra	14	<ul style="list-style-type: none"> ● 03 PCD ● 06 Escola, Cor, Renda, PCD ● 02 Escola, Cor, PCD ● 01 Quilombola ● 01 ingressou pela Ampla Concorrência
Total		114

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos documentos do NAIA

É facilmente perceptível o fato de que, sem a utilização das cotas, um grande número dos discentes estariam fora da Universidade, ficando ainda mais à margem da sociedade. Seriam ainda mais excluídos, esquecidos, ignorados. Para tanto, basta observar a relação entre os dados da **Tabela 17**, com os das **Tabelas 14 e 15**, por exemplo.

É neste ambiente de luta pela garantia de direitos, que assistentes sociais são requisitados, pois, apesar dos avanços, no contexto em estudo, tudo ainda é realizado via processo seletivo, as políticas são imediatistas, seletivas e focalizadas, tudo tem que passar por um crivo rigoroso e, até certo ponto cruel, onde se seleciona o pobre dos mais pobres (Raichelis (2009), onde parece que ter todas as características apresentadas, ainda não é suficiente para a concessão de certo direito. Nesse cenário de idas e vindas, de avanços e retrocessos, os profissionais em estudo são chamados a reafirmar seu papel de trabalhadores que atuam na perspectiva da garantia de direitos, sobretudo, da emancipação dos usuários dos seus serviços, firmados nos princípios fundamentais

¹⁰³ PCD; Escola, Cor, Renda, PCD; Escola, Cor, PCD; Escola Cor, Renda; Quilombola; Ampla Concorrência. São as cotas apresentadas no Sigaa, Unifesspa, de acordo com o SISU.

presentes no seu Código de Ética, Projeto Ético Político, bem como em todo o arcabouço teórico-metodológico, ético-político, técnico-operativo que rege a profissão.

A partir da análise do perfil dos discentes atendidos por assistentes sociais no PNAES/Unifesspa, houve a necessidade de aprofundar a investigação com os sujeitos da pesquisa, para se pensar novos direcionamentos ao fazer profissional, o que foi realizado com base nos dados obtidos por meio da aplicação de questionários a 25 discentes, e entrevistas com 06 assistentes sociais, cujos resultados serão tratados no tópico 5.2 deste estudo.

5.2 Contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa a partir do trabalho no NAIA e do PNAES

Como já anunciado, o presente tópico tem o objetivo de analisar os dados da pesquisa de campo, a partir das perspectivas dos sujeitos em estudo. Para tanto, foram elencadas as questões e as respostas de cada sujeito pesquisado, comparando-as concomitantemente, quando possível, dialogando com a legislação e a literatura especializada. Os dados obtidos foram organizados de forma descriptiva/referencial para posterior exame dedutivo/inferencial.

Referente aos profissionais entrevistados, todos têm mais de três anos de experiência de trabalho na Assistência Estudantil; 01 iniciou sua prática profissional, nesta área, na UFPA e, os demais (05), iniciaram na Unifesspa. Concernente ao público atendido, os profissionais entrevistados afirmaram que são prioritariamente discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, inclusive e em menor proporção, os discentes com deficiência, além de indígenas e quilombolas. Os atendimentos consistem basicamente na análise socioeconômica, para a concessão de auxílios, por meio do uso dos instrumentais próprios da profissão: entrevista, visita domiciliar, encaminhamentos a rede de serviços, vídeo institucional, acompanhamento, como representado na fala abaixo:

É basicamente [...], a gente trabalha com redes de serviços, a gente tenta viabilizar o direito do aluno ao acesso a auxílios estudantis no auxílio permanência, e outras modalidades de auxílio. Então, o nosso foco, também, é nessa questão do atendimento ao aluno através dos nossos instrumentais: entrevista, visita domiciliar, vídeo institucional, encaminhamento, acompanhamento do aluno, enfim. (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

O trabalho com a política em estudo, é conhecido e reconhecido pelos discentes atendidos, pois, ao serem indagados sobre o conhecimento da Assistência Estudantil na Unifesspa, 88% responderam que conheciam, apenas 12% disseram não conhecer. Quanto ao conhecimento dos tipos de auxílios e bolsas ofertados pelo PNAES, 68% disseram conhecer e 32% responderam que não conheciam. Destaque-se que, no ato da habilitação dos discentes com deficiência às vagas da Unifesspa, o assistente social se faz presente e, dentre as informações prestadas, estão que se referem às Políticas de Ações Afirmativas, com ênfase nas desenvolvidas com recursos do PNAES.

Quando perguntado sobre “quais os auxílios e bolsas da Assistência Estudantil eles recebiam”, 60% souberam especificar quais recebiam, os demais (40%) se ativeram apenas a responder que não conheciam.

Talvez o desconhecimento supracitado esteja atrelado aos discentes com deficiência que acessam as vagas da Unifesspa sem utilizar as cotas (que posteriormente são identificados como discentes com deficiência) ou a discentes dos campi fora de sede, onde, por *n* situações, o trabalho de divulgação não se apresenta com a mesma eficiência que na sede, em Marabá.

Sobre a opinião deles quanto à importância da assistência estudantil no processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa (acesso, permanência e conclusão), 02 discentes não souberam responder, 01 disse não “saber muito”¹⁰⁴, os outros 22 responderam de forma positiva, destacando a importância do PNAES, como apresentou a discente 01: “É um facilitador que promove inclusão e equidade na Unifesspa, além da permanência dos alunos deficientes”. Também expressaram a importância da referida política, as falas abaixo:

Tendo em vista que, em muitos casos, os discentes vêm de outras cidades, o auxílio serve como um suporte essencial ao estudante, para a sua permanência e adequação. Pois, o custo de vida e de habitação pode afetar o psicológico e o desempenho do discente. Desse modo, fica evidenciado a relevância que os auxílios proporcionam para os estudantes (DISCENTE 13).

É de suma importância ter a assistência estudantil para nós discentes com deficiência, pois auxilia bastante na didática e na aquisição de equipamentos, para que o ensino se torne acessível, dando possibilidade para que seja possível o aluno permanecer com qualidade e produtividade no curso (DISCENTE 15).

¹⁰⁴ Destaque nosso.

Acredito que a assistência estudantil tem grande relevância, pois muitas vezes, vêm alunos de outras cidades, como eu, e no período de adaptação, procura por algum trabalho ou forma de pagar as despesas, quando encontram os auxílios, sem dúvida, dá um gás para continuar na universidade e não desistir por falta de recurso financeiro (DISCENTE 21).

Analizando as respostas apresentadas é possível perceber que a importância atribuída à assistência estudantil está associada à permanência e a elementos que a possibilitam, como os auxílios para transporte, material didático, habitação, qualidade do ensino, além da promoção da inclusão. O olhar que permeia as respostas apresentadas, vai além de enfoques teóricos ou da visão de profissionais, por mais competentes que sejam, é a perspectiva de quem está no centro da situação, de quem a vivencia cotidianamente. São esses os sujeitos que fornecem condições práticas para a análise de qualquer política, lei ou norma. Portanto, com base nos resultados que os discentes expuseram, é irrefutável a afirmação de que, sem os auxílios do PNAES, não seria possível que muitos discentes permanecessem até a conclusão do curso.

Cabe, porém, aos profissionais que trabalham na garantia dos direitos em tela, com base na realidade que lhes está exposta, formular proposições, visando efetivas articulações para a ampliação da política de assistência, com os próprios sujeitos atendidos, órgãos e autoridades competentes, no sentido, principalmente, da superação do caráter seletivo dessa política, apesar de ficar evidente, com base nas respostas pretéritas, que a assistência estudantil na Unifesspa, tem atendido ao que se propõe (não sem restrições e necessidade de melhorias), principalmente quanto à sua função preventiva, pois a Política Nacional de Assistência Estudantil:

É um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação aos estudantes universitários, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2013, p. 7).

Ainda concernente à importância do PNAES, as respostas dos profissionais entrevistados a reforçam, pois, segundo esses sujeitos, sem esse programa, seria inviável a vida acadêmica da maioria dos discentes da Unifesspa, como se ver:

Nossa, é primordial. É, não só o que reza lá o, o próprio PNAES, né? Pra minimizar, reduzir a desigualdade, tudo isso. Eu acho que para além. É a

possibilidade também é, do aluno conseguir realizar projetos de vida não só dele, mas da sua família ascender socialmente, profissionalmente [...]. Tem aluno que entra com a perspectiva de já iniciar o curso recebendo auxílio para conseguir continuá-lo. [...] (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

[...] O PNAES é fundamental. Eu penso que o PNAES precisa se transformar em uma política de Estado, não de governo. Precisa ter orçamento continuado, e precisa ampliar os orçamentos. Então, a política de Assistência Estudantil é uma política extremamente importante para garantir que o aluno possa permanecer na universidade, se formar. [...] (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

Sim. É, eu acho assim, a política de cotas foi muito importante pra que uma parcela da população, que antes não tinha acesso à universidade, hoje tenha, né? Pessoas negras, pardas, pobres. Antes a universidade pública era mais restrita, talvez esse público não costumava acessar tanto quanto hoje. É, pra além dessas políticas afirmativas que a gente teve, eu acho que o PNAES é essencial pra manter, né? Pra que esse aluno permaneça na universidade com condições mínimas de sobrevivência, porque [...] a universidade, ela tem esse perfil de atender discentes de vários locais do Pará, e até de outros estados. [...] O perfil dos nossos discentes atendidos é de gente que tá em vulnerabilidade social, né? Ou extrema vulnerabilidade social. [...] Sem esses [...] auxílios do ProAP, que são com recursos do PNAES, eles não ficariam aqui, né? Porque passariam fome, não teriam onde morar. Então, esses auxílios contribuem muito [...] (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

Para reafirmar a importância do PNAES, em comparação com a conjuntura atual, marcada pelo crescimento do desemprego, da pobreza, de redução dos investimentos e políticas sociais, notadamente no ensino superior, perguntou-se “como ficaria a situação dos discentes atendidos, caso o PNAES fosse extinto”. Todos os discentes, sujeitos da pesquisa, reforçaram a importância do programa em estudo. Como se ver na fala da discente 01: “Seria difícil, falando como aluna que é atendida, seria uma perda importante, pois ajuda imensamente na aquisição de materiais e dá uma certa confiança na vida acadêmica”; a discente 20 reforçou: “Se não funcionar mais o PNAES, muitos alunos iriam desistir dos seus cursos”.

As bolsas e os auxílios, refletem a dimensão financeira do PNAES para proporcionar serviços e apoios imprescindíveis aos discentes em situação de vulnerabilidade social, sobretudo, aos discentes com deficiência, nessa situação. Reforçam essa afirmação, as respostas desses, quando perguntado “quais suas principais necessidades no processo de inclusão na Unifesspa?”. Dos 25 respondentes, 09 destacaram a necessidade financeira, de forma individual ou associada a outras como

pedagógica, transporte, saúde, moradia e alimentação. Seis discentes destacaram a necessidade referente aos transportes, atrelada ou não às necessidades supracitadas. A dificuldade pedagógica também foi relatada por 06 discentes. As demais respostas perpassam a necessidade de moradia, atraso na entrega de materiais acessibilizados e falta de acessibilidade arquitetônica dos campi. Apenas dois discentes relataram de forma mais detalhada suas necessidades, a discente 12: “Financeira porque eu tenho que viajar e fazer vários exames constantemente e, em decorrência disso, eu perco aula, prova, prazo para entregar atividades, e isso prejudica bastante meu rendimento; e a discente 15: “Particularmente, foi um pouco de tudo; menos o pedagógico que sempre me virei bem”.

A resposta da discente 12 expõe a ausência de um auxílio voltado para questões relacionadas à saúde dos discentes com deficiência da Unifesspa, o que é previsto no Decreto/PNAES, além de chamar a atenção para as legislações que garantem o direito à dilatação de prazo para os discentes com deficiência, tanto durante as ações concernentes ao acesso, quanto em atividades durante o curso. Pode-se, nesse sentido, recorrer, para legitimar esse direito, à LDB, art. 36, §6º, II; a LBI, art. 30, V; art. 1º da Resolução Nº 2/1981, alterado pela Resolução 05/1987. Outro documento que pode ser acionado para a efetivação do direito em discussão é o Regulamento de Graduação da Unifesspa que, em seu art. 40, assegura o exercício domiciliar com vistas ao processo de ensino-aprendizagem, resguardada a qualidade do trabalho acadêmico, dentre outros sujeitos, a discentes com deficiência (UNIFESSPA, 2014, p. 14).

Nos casos em apreço, para acesso ao direito, faz-se necessário impetrar processo administrativo junto ao órgão responsável. Para isso, o discente conta com o apoio da equipe técnica do NAIA, para prestar-lhe as orientações necessárias. Os casos dos quais se têm conhecimento, foram orientados prioritariamente por assistente social, tanto referente ao exercício domiciliar quanto à dilatação de tempo.

A análise apresentada reforça a importância do trabalho de assistentes sociais no NAIA/Unifesspa, pois esses profissionais trabalham diretamente na luta pela garantia de direitos dos usuários de seus serviços, desvelando as variadas expressões da questão social que se lhes apresentam, a partir da leitura da realidade, do uso da instrumentalidade própria da profissão, da articulação das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Os profissionais em estudo são conscientes do seu papel no contexto em análise. Como se ver:

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

[...] o trabalho do assistente social é fundamental porque [...] os assistentes sociais são os profissionais mais aptos no sentido de conseguir ler a realidade, né? Desses alunos [...] que a gente sabe que é bem caótica [...]. Então a gente faz um estudo mais elaborado, a gente faz um relatório social [...], as entrevistas, todos esses instrumentais competem aos profissionais do Serviço Social, [...] dentro do que é possível, institucionalmente falando. Então, esse profissional, é uma peça chave no sentido de mediar, né? Esse acesso do aluno aos recursos, né? Pra poder concluir o seu curso com qualidade (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

Eu acho extremamente importante. [...] a gente precisa tá numa equipe multidisciplinar ou disciplinar [...]. Sobretudo, pra entender os alunos PCD, que a atenção precisa ser um pouco maior e mais qualificada [...]. Porque só do aluno [...] PCD acessar o atendimento com a assistente social, a gente tem aí uma série de dificuldades. [...] o aluno que vem de um bairro longe, que tem que acessar um transporte público que é precário, e dependendo da situação do aluno PCD, ele vai encontrar maior ou menor dificuldade. Então, é extremamente importante ter um profissional pra acolher e escutar o aluno pra encaminhar (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

[...] o assistente social, ele tem uma relevância muito grande nesse processo de trabalho da universidade porque, assim, muitas vezes, o aluno com deficiência, ele ingressa na universidade sem o mínimo conhecimento, [...] e nós, assistentes sociais, somos os profissionais referência pra esse aluno, pra poder esclarecer [...] qual é o direito dele, qual é o dever. Mostrar o que é possível pra ele, dentro desse universo acadêmico, que muitas vezes é excludente (PROFISSIONAL 5, entrevista concedida em 20/09/2022).

No sentido apresentado, as contribuições dos assistentes sociais no PNAES/Unifesspa, além das enfatizadas nas falas anteriores, são essenciais para a garantia de direitos dos discentes assistidos, como destacou o profissional 4, quando indagado sobre a relação do seu trabalho com a garantia de direitos do público atendido:

[...] Muito importante, porque eu penso que o, [...] o assistente social, ele trabalha com mediação e com a questão de garantia de direitos, né? Desses segmentos societários, incluindo pessoas com deficiência, né? Acho que hoje, a gente tem o estatuto da pessoa com deficiência, né? Com essas normativas, né? [...] Então, o assistente social se apropria desses conhecimentos, e de outros, de outras habilidades que a gente adquire com a nossa experiência profissional, [...] e dentro da nossa própria formação, apesar de eu considerar ainda deficitária [...] nesse aspecto, mas que apesar de tudo, é muito importante pra que a gente possa desenvolver esse trabalho, e possa garantir alguns direitos desses discentes. Como eu falei, a gente pode orientá-los sobre BPC, caso eles não tenham ainda, [...] encaminhar pra Defensoria Pública, pro Ministério Público, orientá-los sobre os serviços que a universidade pode estar ofertando pra eles também. [...] (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida no dia 16/09/2022).

Diante do contexto apresentado, vale ressaltar que um único programa “não é capaz de, sozinho, atender à todas as demandas por bolsa permanência” (BRASIL, 2013, p. 8), o que reafirma o necessário fortalecimento da Assistência Estudantil como um passo principal na direção da democratização do acesso e garantia de permanência aos estudantes, contribuindo para a redução da evasão e da desistência, ampliando o leque de políticas estratégicas de acesso, permanência e inclusão das minorias excluídas, dentre as quais, os discentes sujeitos desta pesquisa (BRASIL, 2013).

Comparando a situação analisada com o estudo relativo à PNEEPEI, conclui-se que o processo em estudo é complexo, e envolve a quebra de barreiras arquitetônicas, nas comunicações e, sobretudo, atitudinais. Na busca pela eliminação de tais barreiras, surgem os Núcleos de Acessibilidade como espaços que visam garantir a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Esses órgãos são fundamentais para a implementação da política de acessibilidade nas IFES brasileiras, bem como pela efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a área da inclusão. Na Unifesspa, o NAIA é o órgão responsável pela implementação da referida política, e os cinco departamentos que o compõem desenvolvem importante trabalho no processo de Inclusão Acadêmica dos discentes com deficiência.

No contexto em estudo, perguntou-se se os discentes, sujeitos da pesquisa, sabiam da existência do NAIA, 100% responderam que sim. De igual modo responderam os assistentes sociais entrevistados.

A partir da aproximação entre a Caest/PROEX e o DAPSI, com o NAIA, os profissionais entrevistados souberam descrever o trabalho desenvolvido pelo núcleo, como se ver nas falas abaixo transcritas, porém, percebe-se a necessidade de maior articulação entre esses setores:

[...] o NAIA trabalha no atendimento do público com deficiência, [...] desenvolve ações, como, por exemplo, concessão de bolsistas pra acompanhamento dos alunos com deficiência [...] na sala de aula, [...] oferta cursos específicos pra os alunos que têm alguma dificuldade em relação à limitação visual, trabalha também um recurso pra compra de equipamentos de acessibilidade. [...] Trabalha na perspectiva de acessibilidade de materiais que os alunos com deficiência precisam pra poder acessar suas aulas. Então, são algumas das ações que eu conheço do NAIA (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

Bem, eu sei que eles [...] estão lá pra assistir esses discentes na questão da acessibilidade, com a vinda deles pra universidade. Esses discentes com deficiência, eles devem ter que passar por muitos desafios, né? Pra se

adequar à estrutura da universidade, é, pra aprender de forma qualificada, tanto quanto os outros (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

É, objetivamente, eu nunca fui lá para acompanhar o processo e tudo, né? Mas eu acredito que, a partir do momento que o discente entra na universidade (aí eu tenho até uma dúvida: - Se é só os alunos que entram na universidade usando as cotas pra pessoas com deficiências que conseguem acessar? Ou se, é, qualquer discente com deficiência poderia ser atendido?). Aí é assim: - Depois que o aluno chega basicamente no NAIA, é observada a deficiência que tem, né? E de que forma e qual política assistiva ele pode acessar (PROFISSIONAL 6, entrevista concedida em 08/08/2022).

Um fato interessante a ser observado sobre a relação da Caest/PROEX e do DAPSI com o NAIA, é que 02 dos profissionais entrevistados só conheceram o núcleo após um e dois anos de trabalho na Unifesspa, os demais, conheceram logo que ingressaram; 04 dos profissionais em estudo conheceram por conta do processo para a concessão do auxílio PCD, quando precisaram realizar encaminhamentos ao NAIA, para esclarecimentos sobre os direitos dos discentes atendidos. Estas simples informações expressam o distanciamento que ainda existe entre muitos órgãos da Unifesspa, e reforça que a articulação entre esses órgãos, precisa ser intensificada (esse assunto será tratado no subtópico 5.2.1 deste estudo).

O núcleo cumpre seu papel quanto a fazer a articulação em estudo, porém, sozinho, não pode implementar a política de acessibilidade, nem efetivar a devida e necessária articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Faz-se necessária, então, uma ampla articulação para a realização desse processo, do nível micro ao macro. Mas, tal fato, só será possível, se cumpridos os papéis pelos agentes responsáveis, também no nível macro. Parafraseando Raichelis (2009), impactos e avanços só serão possíveis mediante a articulação dos variados sujeitos e organizações em uma efetiva luta pela ampliação de direitos e da cultura pública democrática em nossa sociedade. É essa a visão que se deve ter ao se vislumbrar possíveis mudanças no contexto em estudo. Para tanto, das muitas frentes nas quais se pode atuar, cabe o destaque à:

dimensão pedagógico-interpretativa e socializadora de informações e saberes no campo dos direitos, da legislação social e das políticas públicas, dirigida aos (as) diversos (as) atores (atriz) e sujeitos da política: os (as) gestores (as) públicos (as), dirigentes de entidades prestadoras de serviços, trabalhadores (as), conselheiros (as) e usuários (as) (CFESS,2009, p.18-19).

Continuando na exposição das informações relativas aos auxílios e bolsas, ofertadas pelo NAIA, maior parte delas, ofertadas com recurso do PNAES, apenas 8% dos discentes alegaram não conhecer. O mesmo percentual (8%), foi obtido quando se perguntou se eles recebem/receberam algum/alguma auxílio ou bolsa ofertados pelo NAIA.

O resultado apresentado reafirma a necessidade de ampliação do processo de divulgação do NAIA ao público assistido, pois, um mínimo de discentes, em situação de vulnerabilidade, que não tenha acesso às políticas que o assiste, pode representar, a partir de uma visão macro, problemas que afetam negativamente a realidade, individual e coletiva, dos sujeitos desassistidos, ou seja, esse pequeno percentual de discentes que não conhece/recebe auxílio e/ou bolsa, pode apresentar vulnerabilidades que demandam um trabalho institucional além dos muros da universidade e que sejam objeto de projetos de extensão voltados à superação das situações identificadas. O mesmo pode ser feito em relação aos beneficiários de auxílios e bolsas, pois estes/estas não são suficientes para resolver determinadas expressões da questão social que se expressam no cotidiano desses sujeitos.

Baseando-se nas análises dos dados anteriores, e cientes dos desafios presentes no âmbito em estudo, buscando identificar até que ponto o NAIA tem desenvolvido seu papel enquanto órgão responsável pela implantação da política de inclusão na Unifesspa, perguntou-se aos profissionais, sujeitos da pesquisa, “Qual a importância do trabalho do NAIA para a inclusão dos discentes com deficiência da Unifesspa?” Todas as falas tiveram a mesma direção, utilizou-se, porém, a fala do profissional 1, para representá-las:

Assim, [...] é de suma importância. Tem que ter um setor ali, que esteja disponível não só pra atender, mas pra estudar, pra pesquisar, pra se atentar a esse grupo, a essa diversidade na universidade. Porque a cota a gente sabe que não é o suficiente, o aluno que for ali, inserido na universidade, somente com o ingresso, [...] dificilmente ele chegará ao final sem uma tecnologia assistiva, sem o apoio de um bolsista, sem a questão da tradução, dos intérpretes. Então, tem que ser feito esse trabalho pra garantir que esses alunos não evadam. Então, tem que ter um setor específico para o atendimento dessas necessidades, e o NAIA cumpre esse papel dentro da universidade (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

Reconhecendo a importância do NAIA para o processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa, os assistentes sociais, no exercício das competências e

atribuições ditadas pelo arcabouço legal que orienta a prática profissional, podem ampliar suas contribuições, a partir da devida e necessária articulação com o NAIA/Unifesspa, no nível micro, e com gestores públicos, das três esferas do poder, entidades das mais diversas, órgãos defensores de direitos e principalmente com a classe trabalhadora, para a compreensão do contexto social e histórico de sua prática intervenciva, subsidiando os entes supracitados para a realização de ações que possibilitem a busca e o alcance de direitos por parte dos sujeitos assistidos, numa ótica totalizante, ocasionando mudanças efetivas nos níveis micro e macro.

Espera-se que o cenário narrado se concretize no âmbito da Unifesspa, para que as dificuldades, limites e desafios, apresentados pelos profissionais, tanto no NAIA como nos demais setores, se convertam, de forma ampliada, na concretização de possibilidades. Para tanto, deve-se trabalhar de forma articulada, precisa-se conhecer o trabalho profissional nos diferentes setores de forma aprofundada. Nesse sentido, na Unifesspa, ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois como trabalhar para a superação de problemas no nível macro, sem se partir da resolução de problemas no nível micro? Como tratar a realidade no nível macro se não houver o conhecimento desta no nível micro? A partir das respostas a estas indagações, poder-se-á cumprir, na sua plenitude, o trabalho almejado, e fornecer os subsídios supra-apresentados, para a atuação dos diferentes sujeitos, rumo à consolidação da garantia de direitos, de forma mais abrangente.

Seguindo na apresentação e análise sobre a importância do NAIA, concernentes aos serviços, indagou-se aos discentes, sujeitos da pesquisa, se eles conheciam o trabalho desenvolvido pelo NAIA. Os respondentes tanto disseram que conheciam como souberam descrevê-lo. Isso reforça o que se tem exposto sobre sua importância, como é perceptível nas falas do discente 07: “Estão continuamente trabalhando e informando sobre os direitos, dentre outros, dos deficientes, caso tenham ou não disponíveis nas universidades federais”; o discente 17 destacou que o NAIA “Auxilia as pessoas com deficiência, através de editais, tais como: tutoria pedagógica específica para discentes com deficiência, auxílio para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, etc.” e ainda:

Como eu sou uma pessoa com deficiência (baixa visão), o meu aprendizado se desenvolve, em grande parte, graças ao trabalho do núcleo de inclusão acadêmica. Sendo assim, conheço bem, e aprecio o trabalho do Naia, como: acessibilidade de materiais estudantis, ledores nas avaliações, descrição de imagens, apoiadores em sala de aula, monitor e empréstimo de tecnologia assistiva e para além dessas (DISCENTE 12).

É um trabalho muito importante para auxiliar os discentes com deficiência buscando sempre soluções para tornar acessível o curso e a comunicação entre discentes e docentes. O NAIA cria material pedagógico para pessoas com baixa visão, com deficiência visual, deficiência auditiva, busca maneiras de tornar acessível na sala de aula para cada discente, promove palestras buscando a inclusão de todos no meio acadêmico etc. (DISCENTE 21).

Evidencia-se, através das respostas apresentadas, o cumprimento dos objetivos do PNAES e do papel dos núcleos de acessibilidade, através do trabalho desenvolvido pelo NAIA. As respostas de alguns discentes apresentam informações detalhadas sobre esse trabalho, como, por exemplo, através de cursos voltados à área da Educação Especial e inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Outras, evidenciam de forma recorrente o trabalho voltado à diminuição de barreiras à acessibilidade pedagógica, arquitetônica, acadêmica, atitudinal, dentre outras. Destaca-se ainda, a resposta quanto à informação sobre os direitos que eles têm no âmbito das IFES, trabalho desenvolvido pelo assistente social do NAIA.

Um dos principais referenciais do trabalho do NAIA é o atendimento direto aos discentes, que é realizado em variadas frentes (NAIA, s.d.). Nesse sentido, perguntou-se aos discentes que participaram da pesquisa, se eles já haviam recebido algum tipo de atendimento do Núcleo, 92% disseram que já foram atendidos, reafirmando a importância do trabalho desse núcleo. Dos 23 discentes, que responderam à questão acima, 2 fizeram menção direta ao atendimento do assistente social e, nas demais respostas evidenciou-se, de forma tácita, o atendimento desse profissional.

Visando ampliar a compreensão sobre o atendimento realizado por assistentes sociais a discentes com deficiência no NAIA, na Caest/PREOX e no DAPSI, buscou-se entender qual a visão destes discentes, em relação às contribuições desses profissionais na Política de Assistência Estudantil, no processo de inclusão, na Unifesspa.

Diante do exposto, perguntou-se, inicialmente, se eles conheciam o trabalho realizado pelo setor de Serviço Social do NAIA, repetindo-se a pergunta em relação à Caest/PROEX e ao DAPSI. Responderam sim, 88%, 48%, 36% respectivamente. A mesma pergunta foi feita aos assistentes sociais. Todos responderam que conhecem. As falas dos profissionais 1 e 2 representam as respostas da maior parte dos entrevistados que, para descrever o trabalho realizado pelo setor de Serviço Social do NAIA, fizeram uma analogia com o seu próprio trabalho, mas não descreveram pormenorizadamente, com base no

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

conhecimento fruto das relações entre os setores. Isso porque, não existe um trabalho mais próximo dos setores da Unifesspa com o NAIA. Na maioria das vezes, ocorre apenas o contato no momento dos encaminhamentos. Observe-se as falas em questão:

É, [eu acho que era essa a dificuldade, tá?]. [...] eu acho que falta uma parceria a mais pra gente entender um pouco melhor. [...] o que eu hoje sei, é que o trabalho da assistência social é de fazer o atendimento direto com esse aluno. Acredito que seja a porta de entrada, [...] o primeiro contato com o aluno. É, informar, marcar os atendimentos, possibilitar que os alunos também conheçam os editais disponíveis, como é o processo de inscrição, de concessão dos auxílios que estiverem disponíveis no momento. Então, é esse apoio mesmo, pro aluno que chega lá sem nenhum direcionamento dentro da universidade. [...] provavelmente o assistente social é esse primeiro acolhimento, atendimento, entender e orientar o aluno em relação aos serviços e, o que mais for disponibilizado dentro do NAIA pra esses alunos. Mas eu, eu também acredito que é uma dificuldade minha, assim, é, eu tenho que, também, que me inteirar melhor, não só do NAIA, mas de outros setores. Como eu falei, a gente fica engolido pelos nossos editais e acaba não acontecendo essas parcerias assim, até de entender o que cada setor ali, minuciosamente, realiza, de atividades. Então é um problema a ser superado, ainda, dentro da PROEX, a meu ver (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

Olha, a gente entende o trabalho do assistente social no NAIA, por conta do nosso próprio trabalho em outros setores, em outras políticas setoriais. Então, eu acredito que no NAIA, no setor de Serviço Social, trabalha com os instrumentais, que a gente trabalha: entrevista, visita ao aluno, visita da família, encaminhamento, enfim... (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

Apenas o profissional 3 respondeu de forma mais completa à pergunta, como se ver:

Sim. É, eu sei que o setor de Serviço Social no NAIA tem sido bastante atuante desde 2017. A gente tem feito entrevistas, visitas pra conhecer de fato a realidade desses cidadãos que buscam o serviço do NAIA. Então, a questão socioeconômica passou a ser, a partir de 2017, um elemento ainda mais importante nesse processo de garantia de direito desses alunos com deficiência. Então, acho que a ida de um assistente social pro NAIA, potencializou o atendimento e a garantia desses alunos com deficiência que, para além da deficiência, também contam com uma dificuldade socioeconômica. Enfim, são outras dificuldades que são mapeadas pelo setor de serviço social (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

Relativo aos atendimentos, buscar-se-á inferir algumas considerações

concernentes à atuação dos profissionais em estudo, com base em Mioto (2009, p. 1), com quem o autor deste trabalho se identifica, principalmente, quanto à função educativa da atividade profissional e do acompanhamento a indivíduos, grupos e famílias. Segundo a autora:

as bases do pensamento crítico dialético no Serviço Social permitiram compreender que as ações profissionais estão profundamente condicionadas pelas relações entre as classes na sociedade capitalista e que elas interferem na reprodução material e social da força de trabalho, tanto por meio das ações materiais como das ações de cunho sociopolítico e ideocultural (op. cit. p. 1).

É correto afirmar, com base na citação acima, que o trabalho desenvolvido por assistentes sociais tem conotação educativa, desenvolvida e mediatizada, pelas políticas sociais e por ações sociopolíticas e ideoculturais. Dessas ações desdobra-se uma “pedagogia emancipatória”, pois:

No momento em que a profissão se redefine a partir do paradigma crítico-dialético e constrói seu projeto ético-político, firma-se um novo princípio educativo que coloca em movimento, segundo Abreu (2002), uma “pedagogia emancipatória” que, no contexto do processo histórico, contribui para subverter a maneira de pensar e agir dos sujeitos enquanto totalidade histórica e assim, subverter a ordem intelectual e moral do capitalismo (MIOTO, 2009, p. 2)

No cerne desta questão está a atuação de assistentes sociais na orientação e acompanhamento dos usuários de seus serviços. Com isso, não se pretende afirmar que todos os sujeitos assistidos subverterão a referida ordem intelectual e moral, mas não se pode negar o esforço e o compromisso profissional de colocar em movimento a referida “pedagogia emancipatória”. Pode-se afirmar, também, que os discentes atendidos, para além dos auxílios, são orientados no sentido de se tornarem sujeitos emancipados do ponto de vista material, sociopolítico e ideocultural (MIOTO, 2009). É nesse sentido, ou pelo menos deveria ser, que assistentes sociais buscam desenvolver seu trabalho no contexto em estudo.

Ainda referente ao atendimento por assistentes sociais, foi perguntado aos discentes se o atendimento lhes permitiu a garantia de algum direito, 84% responderam que sim. Conforme os discentes pesquisados, o setor de Serviço Social que mais possibilitou a garantia de direitos, por meio de seus atendimentos, foi o do NAIA (96%),

seguido da Caest/PROEX (36%) e do DAPSI (20%) (nesta questão poderiam ser citados mais de um setor). Isto se justifica, dentre outros fatores, por ser o NAIA, o órgão que trabalha diretamente com esse público e, consequentemente, o setor de Serviço Social, trabalha mais abertamente com os sujeitos em estudo, porém não exime os demais setores da responsabilidade com o maior envolvimento no processo de inclusão desses discentes nesta IFES.

As respostas dos discentes confirmam as respostas anteriores quando se perguntou qual o setor da Unifesspa mais contribui para a inclusão. Dos respondentes do questionário, 18 destacaram o NAIA. Apenas 01 discente fez referência à relação NAIA X PROEX. Nenhum fez menção ao DAPSI. Os demais, ou responderam que não sabiam ou atrelaram a resposta às suas necessidades no processo de inclusão. As respostas para tal questão estão representadas nas falas dos discentes 01, 13 e 21 respectivamente:

NAIA, porque o NAIA é a porta de entrada para todos os discentes a partir do ingresso na universidade sobre seus direitos, criando uma rede de comunicação para ajudar na caminhada acadêmica.

Na dificuldade de cada um, ao enfrentar os desafios da universidade, como uma ajuda no transporte, ajuda nos materiais didáticos, ajuda no acompanhamento etc. O Naia sempre tem representado um suporte essencial no processo de inclusão e na permanência de pessoas com deficiência na UNIFESSPA.

O núcleo de acessibilidade porque, através deste, é mais facilitado o diálogo com os demais setores na necessidade de comunicação e solicitações em questão da demanda de acessibilidade em todo e qualquer atendimento ofertado pela universidade.

As ações tratadas nas respostas apresentadas até este ponto da pesquisa circundam a garantia de direitos que visam a inclusão acadêmica e social, mediante um conjunto de práticas que envolvem atores internos e externos à Unifesspa. Tais ações e práticas, devem estar pautadas na concepção de liberdade material, que deve permear a concepção de direito concebida neste estudo, e nortear as ações, no sentido de relacionar tal concepção com a totalidade da vida social, visando articular as lutas pela realização de direitos e as classes sociais, em um movimento estratégico, que se destine a reivindicar tais direitos (BEHRING; SANTOS, 2009).

De forma a melhor compreender a perspectiva dos discentes quanto à qualidade do atendimento de assistentes sociais, no contexto em estudo, foi ainda perguntado sobre

como os discentes avaliavam o trabalho de assistentes sociais nos diferentes setores onde já foram atendidos; em regra, o atendimento ofertado é bom e excelente. Considerando-se os três setores em estudo, 84% avaliaram o trabalho do NAIA como excelente e 16% avaliaram como bom; 52% avaliaram o trabalho da Caest/PROEX como excelente, 36% como bom, 8% como regular e 4% como péssimo; quanto ao DAPSI, 48% avaliaram como excelente, 28% como bom e 24% como regular.

Com base nos dados acima, independentemente do setor onde os atendimentos foram prestados, por menor que seja o percentual que qualifique o trabalho profissional como negativo, deve-se firmar o compromisso para que, de forma articulada, possa ser prestado um trabalho com excelência, visando, dentre outros aspectos, a superação das limitações que se apresentam no processo, o que só é possível, a partir de contribuições no nível macro, por exemplo, a partir da ampliação de ações por parte do governo federal, aumentando os recursos direcionados às IFES brasileiras.

Para além da questão quantitativa, a partir dos dados expostos, parte-se da premissa de que a qualidade do atendimento está intimamente relacionada à perspectiva da garantia de direitos que dele resulta. Ao se falar de direito, inevitavelmente falar-se-á da sua relação com a questão social, o que poderia ser feito a partir de uma extensa lista de autores, mas que, por questões de exequibilidade da pesquisa, tomar-se-á por fundamento Behring e Santos (2009), recorrendo-se sempre que necessário à Mioto (2009), autoras que corroboram o ponto de vista do autor desta pesquisa.

Behring; Santos (2009), destacam que questão social e direitos estão visceralmente articulados. Ao tratar sobre a questão social, as autoras o fazem a partir da lei geral de acumulação, com base em Marx, destacando que o grande desafio de quem lida diariamente com a questão social é conhecer suas múltiplas faces, sendo a mais perversa, a desigualdade econômica, política, social e cultural, realidade da maior parte da população brasileira (Idem). A partir do exposto, a questão social se apresenta como:

eixo central capaz de articular a gênese das expressões inerentes ao modo de produzir-se e reproduzir-se do capitalismo contemporâneo, o que envolve as mudanças no mundo do trabalho; suas manifestações e expressões concretas na realidade social; as estratégias de seu enfrentamento articuladas pelas classes sociais e o papel do Estado nesse processo, em que se destaca a política social e os direitos sociais; e, por fim, os desafios teóricos, políticos e técnico-operativos postos ao Serviço Social para seu desvelamento e inserção em processos de trabalho coletivos (BEHRING; SANTOS, 2009, p. 10).

As autoras em estudo traçam três grandes desafios para a análise das relações que permeiam a questão social e direitos: a) o entendimento sobre direito e sua relação com a totalidade da vida social; b) o vínculo entre as lutas pela realização dos direitos e as classes sociais; c) o movimento teórico-ético e político no Serviço Social frente às formas e estratégias de luta que se destinam a reivindicar direitos (BEHRING; SANTOS, 2009). Vinculando esses elementos ao caráter educativo do trabalho de assistentes sociais, apresentado por Mioto (2009), afirma-se o sentido do atendimento que se pretende ofertar aos sujeitos desta pesquisa, em termos de qualidade, dentre outros fatores.

Na lógica em apreço, perguntou-se sobre “a articulação do trabalho do assistente social do NAIA, da Caest/PROEX e do DAPSI”; 68% dos discentes respondeu que os setores trabalham em parceria. Os assistentes sociais entrevistados, destacaram que há a parceria, mas há a necessidade de sua ampliação, ou seja, as respostas dos sujeitos acima se complementam, em regra.

No caso em análise, é importante destacar a pequena participação de discentes nas atividades fruto da parceria entre os setores, o que revela uma situação preocupante. Isso porque, tem sido um grande desafio para os profissionais que trabalham com os discentes com deficiência, motivá-los a participar de atividades a eles direcionadas. Isso ocorre nos processos de seleção às cotas de bolsas/auxílios (neste caso é comum, pela ausência de inscritos, não de demandantes, os processos de seleção serem reabertos várias vezes); no Congresso Paraense de Educação Especial (CPEE), organizado pelo NAIA, dentre outros (NAIA, s.d.).

Essa constatação pode estar relacionada ao histórico de exclusão e segregação ao qual foram submetidos no decorrer de suas vidas, mas que, a partir de um trabalho coletivo, de atores competentes e compromissados em possibilitar o local devido dos sujeitos em estudo, na cena pública, vem sendo revertido.

Algo preocupante que permeia a ausência mencionada, é o fato de que, eximindo-se da participação em determinados processos, eventos acadêmicos e outros, em instâncias deliberativas, que tratam direta ou indiretamente dos direitos que lhes assistem enquanto pessoas, cidadãos e profissionais em formação; ou que lhes permitam maior e melhor conhecimento quanto à realidade local, estadual e nacional; eles contribuem para a manutenção do *status quo*. Isso contribui para a perpetuação e agravamento das expressões da questão social que lhes afetam, dentro (no caso do déficit nas inscrições para bolsas e auxílios do PNAES, dificulta o processo de luta pela ampliação

dos recursos para esse fim) e fora da universidade, afastam-lhes do trajeto que lhes direciona ao desenvolvimento de uma consciência emancipadora, fruto de uma pedagogia emancipadora, resultante do caráter educativo das ações de assistentes sociais (MIOTO, 2009). Nesse sentido, a supracitada ausência, nos termos de Mioto (2009), implica na ausência ao processo reflexivo da ação educativa presente na prática profissional. Tem-se, diante do exposto, que o caráter reflexivo das ações em tela, ocorre:

no percurso que o assistente social faz com os usuários para buscar respostas para suas necessidades, imediatas ou não. Pauta-se no princípio de que as demandas que chegam às instituições, trazidas por indivíduos, grupos ou famílias, são reveladoras de processos de sujeição à exploração, de desigualdades nas suas mais variadas expressões ou de toda sorte de iniquidades sociais (MIOTO 2009, p. 7).

Ainda no quanto ao trabalho em parceria entre os assistentes sociais dos setores em análise, pediu-se que os discentes explicassem como se dá a referida parceria. A maioria não soube explicar. Esse fato corrobora com os argumentos pretéritos referentes à análise da ausência desses discentes em eventos resultantes da parceria entre os setores em estudo.

Quanto aos assistentes sociais, quando indagados se sabiam que o NAIA trabalha em articulação com outros setores da Unifesspa, todos responderam que sim; quando foi pedido que descrevessem como se materializa a articulação do setor com o NAIA, em prol da efetivação da inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa, as respostas ora demonstraram que há essa articulação, ora expressam a necessidade de sua realização:

Eu penso que o NAIA trabalha com outros setores, especialmente aqui o setor da coordenação de auxílio de Assistência Estudantil, [...] pra acessar o auxílio com identificação de vulnerabilidade, e acompanhamento para algum tipo de benefício, encaminhamento do aluno na questão da produtividade acadêmica, das dificuldades, a questão do apoio pedagógico, psicológico, social, enfim... (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

[...] a gente do nosso setor tem essa articulação com o NAIA, assim como eu acredito que outros setores tenham essa articulação direta, e a materialização dessa articulação, eu acho que, hoje, ela vem ganhando corpo, ainda de maneira muito embrionária, mas os próprios editais que a gente tem feito de maneira integrada, de maneira articulada, a troca de experiências em reuniões, em, conversas mesmo de telefone, mas a gente tem tentado interagir, [...] inclusive dando força pro NAIA, quando eles precisam nas entrevistas, nas visitas domiciliares, nas entrevistas, que são realizadas pelo NAIA, que a gente sabe que hoje tem uma deficiência

em relação à quantidade de profissionais. [...] nessa questão, a gente acredita que poderia ter mais servidores também nesse setor. Então, hoje, a articulação com o NAIA, ela se materializa do ponto de vista prático, nessas articulações, nessa troca de experiência, mas principalmente [...] através dos editais integrados, de ações que têm sido pensadas na Unifesspa (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

Sim. Imagino que trabalha. Que com a gente mesmo eles têm uma articulação. [...] eu vejo que o NAIA tá fazendo cursos de Libras, [...] discutindo acessibilidade, a gente sempre vê os eventos que eles fazem aqui dentro do Campus. Então, é isso, trabalha junto com a gente aqui na PROEX, até porque os recursos do PNAES, também são geridos pela PROEX. [...] (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

Sim. Sim. É... aí eu trago o exemplo, a situação do discente, que a gente atendeu [...] sobre um tema específico [...]. Nesse sentido houve articulação de várias reuniões visando, uma... uma conversa com os discentes pra compreender a situação, uma, uma conversa com a família [...]. E, a partir disso, a gente conseguiu fazer algumas observações [...]. E aí, dentro disso, a gente articulou alguns outros setores pra fazer a solicitação pra rede pública (PROFISSIONAL 6, entrevista concedida em 08/08/2022).

Das falas acima, afirma-se a necessidade da ampliação entre a relação dos setores em estudo. Esse fato ficou evidenciado quando se tratou dos desafios e possibilidades presentes no fazer profissional, tratados de forma específica no subtópico 5.2.1 deste estudo.

5.2.1 Desafios e possibilidades do Serviço Social na inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa na ótica dos sujeitos da pesquisa

Neste subtópico, será analisado um conjunto de informações, apresentadas nas respostas dos sujeitos da pesquisa, que evidenciaram os desafios e as possibilidades presentes nas contribuições de assistentes sociais no processo de inclusão de discentes com deficiência no PNAES/Unifesspa. Não se pretende realizar as análises, a partir de todas as respostas, mas organizá-las por blocos, de acordo com os destaques mais frequentes, buscando relacioná-las com as respostas dos discentes, com o conjunto normativo e legal estudado nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, bem como com autores correlatos às temáticas que se apresentarem.

Antes de iniciar as análises quanto aos desafios e possibilidades apresentados, cabe destacar as respostas dos profissionais sobre quais legislações pautam sua prática

profissional. As respostas afirmaram pautarem-se no Projeto Ético-Político, no Código de Ética Profissional, na Lei de Regulamentação da Profissão de Assistente Social e na Lei Orgânica da Profissão.

Pautar-se no código de ética e nos demais documentos citados, justifica-se, tendo em vista que, toda prática, numa sociedade classista, têm uma dimensão política que se desenvolve em meio às contradições econômicas e políticas engendradas na dinâmica das classes antagônicas, logo, o projeto profissional é, também, projeto político: ou projeto político-profissional (TEIXEIRA; BRAZ, 2009). Conforme Teixeira; Braz (2009) e Netto (1999, p. 104-105), o Projeto Ético-Político do Serviço Social:

Tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário¹⁰⁵ que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero.

Dos estudos de Netto (1999), cotejados com a análise realizada por Teixeira; Braz (2009, p. 07), é possível afirmar que, no sentido exposto nas citações acima:

o projeto ético-político se materializa no processo sócio-histórico: a) na explicitação de princípios e valores éticos-políticos; b) na matriz teórico-metodológica em que se anora; b) na crítica à ordem social vigente; d) nas lutas e posicionamentos políticos acumulados pela categoria.

Ainda segundo os autores, os elementos citados estão fundamentados em outros que se objetivam e se expressam na realidade: a) produção de conhecimentos no interior do Serviço Social; b) as instâncias político-organizativas da profissão; c) a dimensão jurídico-política da profissão (Idem, p. 8).

O fazer profissional deve estar pautado, na visão dos autores supracitados, nas dimensões apresentadas, para se evitar certos equívocos na interpretação da realidade que se lhes é posta, no atendimento dos usuários de seus serviços, e em visões reducionistas quanto a essência da profissão, por parte de quem demanda tais serviços.

¹⁰⁵ Teixeira, Braz (2009) explicam “a natureza dos projetos societários, dos projetos coletivos e suas interrelações” bem como a relação entre “projetos societários, projetos profissionais e o projeto ético-político do Serviço Social”. **O projeto ético-político do Serviço Social.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

Com essa preocupação buscou-se entender como se dá a atuação profissional na Política de Assistência Estudantil, nos setores em estudo. Nesse sentido procurou-se analisar as falas que se seguem:

É, bem, desde quando eu entrei [...] a gente tende a tentar, né? Ampliar a nossa atuação. Mas, infelizmente, pelo fato do volume de serviços, geralmente, nós ficamos muito mais restritas à análise de documentação, entrevista e visita domiciliar. [...]. Então, hoje, ela é muito restrita à análise mesmo, e à execução dos auxílios (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

[...] atualmente [...] eu lido diretamente com alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica que ingressam na universidade, que passam por situações onde demandam a solicitação de auxílio estudantil. Então, a gente realiza [...] entrevistas, [...] escutas com esses alunos, justamente pra poder encaminhar pra rede de serviço, tanto interno quanto externo da universidade [...]. A gente tem que fazer avaliação socioeconômica desse aluno que demanda o auxílio e, quando necessário, né? Visita domiciliar. Eu digo quando necessário porque, infelizmente, a gente não tem recurso pra realizar a visita com todo aluno que demanda aqui e, até mesmo, pela questão da localidade dos demais campus, né? (PROFISSIONAL 5, entrevista concedida em 20/09/2022).

Ao observar as respostas anteriores é perceptível que o fazer profissional dos assistentes sociais na Assistência Estudantil, na Unifesspa, está voltado essencialmente para a concessão de auxílios visando a permanência. É perceptível também que, devido à demanda e a desproporcionalidade entre o número de profissionais, estes deixam de buscar capacitação e, como consequência, o trabalho realizado tende a não corresponder às especificidades necessárias, principalmente quando o atendimento é voltado a discentes que necessitam de atendimento especializado, como é o caso dos discentes com deficiência. Sabe-se que para exercício profissional, o assistente social necessita:

analisar a profissão e os desafios do projeto profissional na esfera estatal, o que supõe apreendê-los na dinâmica sócio-histórica, em que se configura o campo onde se desenvolve o exercício profissional e problematizar as respostas profissionais que traduzem a sistematização de conhecimentos e saberes acumulados frente às demandas sociais dirigidas ao Serviço Social (RAICHELIS, 2009, p. 01).

As narrativas dos técnicos, relacionadas à colocação de Raichelis (2009, p. 2), justifica-se porque, segundo a autora, partindo-se de uma análise histórica da profissão, “as condições propícias para a profissionalização do Serviço Social foram criadas a partir da crescente intervenção do Estado capitalista nos processos de regulação e reprodução

social, por meio das políticas públicas". Apesar de os assistentes sociais serem executores das políticas sociais, não dão conta de atender plenamente às demandas que lhes são postas pela classe trabalhadora, mas são a via mais direta para as classes subalternas acessarem os serviços sociais, mesmo que de forma precária e insuficiente (Idem).

Com base na compreensão apresentada, é certo afirmar que é intencional a ação do Estado capitalista, no sentido de fazer os profissionais de diferentes categorias, cederem¹⁰⁶ frente ao aumento da demanda, fruto da crescente centralização das políticas sociais que ele mesmo cria no processo de modernização conservadora e que gera o aumento da demanda pela execução de programas e serviços sociais (Idem).

Os assistentes sociais são chamados, nesta conjuntura, a trabalharem com os segmentos mais vulneráveis da sociedade, como é o caso dos sujeitos atendidos na Unifesspa, com as sequelas da questão social, numa dinâmica contraditória gerada a partir de relações entre seu empregador, o Estado, e a sociedade onde estão inseridos os usuários de seus serviços.

O compromisso com esses sujeitos é primordial, por isso, esses profissionais não se devem deixar sucumbir às demandas de serviço, ao ponto de, com isso, fomentar visões equivocadas sobre a profissão, reduzindo-a a mera executora de fazeres técnicos, burocráticos e desvinculados da capacidade emancipadora já aludida neste estudo.

Portanto, a atuação profissional está pautada numa prática educativa "consubstanciada no estabelecimento de vínculos e compromissos com a perspectiva societária das classes subalternas, fundadas nas conquistas emancipatórias da classe trabalhadora e de toda a humanidade" (ABREU; CARDOSO, 2009, p. 1). Para tanto, é necessária uma prática que consolide o Projeto Ético-Político do Serviço Social, no cotidiano de trabalho profissional, rumo ao desenvolvimento da sociabilidade capaz de refundar a política e refazer suas bases enquanto espaço de gênese e generalização de direitos (RAICHELIS, 2009).

É a partir da compreensão expressa nas afirmações pretéritas, que se pretende realizar a análise das questões inicialmente anunciadas. Nesse sentido, destaque-se que, na Unifesspa, a maior parte do recurso do PNAES é repassado aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, através do Programa de Apoio à Permanência (ProAP¹⁰⁷). Este programa:

¹⁰⁶ Por impossibilidades humanas.

¹⁰⁷ Ou PAP.

destina-se a selecionar estudantes de cursos presenciais de graduação da Unifesspa, nas modalidades Extensivo/Regular ou Intervalar, que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não possuam condições de arcar com os custos referentes à alimentação, moradia, material pedagógico, transporte e creche (UNIFESSPA, 2022, p. 1).

A seleção dos discentes, realizada por assistentes sociais, é regida por edital com vigência anual e Instruções Normativas (Auxílio Emergencial e PCD), demanda contínua. Esses editais seguem as normas contidas no Decreto Nº 7.234/2010, em especial o previsto no seu Artigo 5º. Diante das regras que envolvem o processo, dentre outros aspectos, apresentam-se uma série de desafios no tocante às contribuições do assistente social na seleção dos discentes às cotas de auxílios e bolsas ofertados via PNAES. Tais contribuições são realizadas, tendo o cuidado de não sucumbir aos critérios tecnocráticos presentes no processo de seleção, visando não fomentar a ideologia capitalista presente também nas Leis e Decretos que regem políticas sociais públicas, que no Brasil, têm caráter focalizado, seletivo e pontual.

Partido das respostas apresentadas pelos profissionais em estudo, “Referente aos desafios e às possibilidades presentes nas contribuições do assistente social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa”, buscou-se compará-las, tendo por base nas respostas dos discentes. Para estes, os desafios mais apresentados foram: concernentes à aceitação dos docentes; problemas estruturais; a falta de acessibilidade; algumas precariedades no entendimento sobre suas necessidades; necessidade de organizar o perfil dos discentes que têm interesse pelos auxílios do PNAES; e, recursos financeiros. O desafio apontado de maneira recorrente foi concernente ao processo de conscientização sobre os seus direitos enquanto usuários, como se ver nas falas dos discentes: “Acredito que tentar achar uma forma de ver e tentar ajudar onde a gente tem mais dificuldade [...]” (DISCENTE 01); “Acredito que seja impulsionar a conscientização aos demais setores sobre a participação dos discentes e direitos [...]” (DISCENTE 12); “Fazer com que as políticas públicas sejam implementadas e respeitadas no sentido que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos [...]” (DISCENTE 17); “É tentar lutar por direitos das pessoas com deficiência e encontrar, muitas vezes, empecilhos de implementação” (DISCENTE 20).

Apenas 02 discentes se referiram à ausência de recursos como desafio, o discente 07: “Os cortes de verbas públicas e a acessibilidade nos locais atrapalham muito”; e o

discente 11: “Conseguir recursos financeiros”.

Quanto aos assistentes sociais entrevistados, todos indicaram desafios que, direta ou indiretamente estão vinculados à falta de recursos financeiros. Além deste desafios, foram citados: questões estruturais; falta de capacitação para atender a públicos específicos como indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência; falta de diálogo entre os setores; falta de condições para atender aos discentes dos campi fora de sede; dificuldade para esclarecer o trabalho profissional; necessidade de elaboração de instrumentais específicos do Serviço Social; e, ao caráter limitador da atuação profissional, gerado a partir do aumento da demandas de trabalho. Nesse sentido, a falta de capacitação foi relatada por 04 dos 06 profissionais entrevistados:

Primeiramente, eu acho que tem que ampliar é... o serviço do NAIA, pra outros campus da Unifesspa. Eu acho que tem que estruturar a equipe técnica, da infraestrutura à tecnologia assistiva, né? Fomentar a questão dos professores através, de repente, de contribuição... eu não sei como funciona essa questão do currículo. E, é, promover e ampliar essa questão da capacitação pros funcionários, técnicos administrativos, professores. Tem que ter orçamento também, né? [...]. (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

Talvez falta também uma maior articulação com o NAIA[...]. Fazer, tentar fazer, mais trabalhos de forma conjunta, né? Toda vez que a gente liga pra lá, nós somos bem atendidos [...], mas talvez falta uma maior comunicação pra ver como é que a gente pode atuar de uma forma melhor com os discentes, [...] Pessoas com Deficiência. [...] A questão da acessibilidade, [...] dos prédios serem adaptados... a entrada deles, é, as cadeiras, os computadores, enfim. É, [...] a questão da qualificação do corpo docente, e dos técnicos, e do pessoal da terceirizada, em atendê-los (esses discentes), né? [...] (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

Assim, hoje, assim, eu vejo como um grande desafio [...]. A gente não, não tem essa capacitação, esse estudo continuado, né? Na verdade. A gente, [...] trabalha com o auxílio PCD, né? Pra Pessoas com Deficiência. [...] às vezes a gente recebe esse aluno, né? E essa equipe que tá hoje aqui, de seis assistentes sociais, [...] não tem aquela qualificação pra, [...] melhor atender esse aluno. A gente atende, claro, dentro dos limites, [...] das nossas possibilidades, dar as orientações e encaminhamentos [...]. A universidade oferta? Oferta [...], mas, assim, até o tempo que esse servidor precisa pra capacitar, a gente não tem [...]. Mas, assim, em termos de inclusão, né? A gente ainda tem essa lacuna que poderia sim, ser melhor trabalhada com a equipe [...]. Tem a questão estrutural, né? Por exemplo, se tu ver aqui, o prédio hoje onde é [...] a assistência estudantil ele não é um prédio adequadamente... [...] pra tá recebendo um cadeirante. [...] eu digo que é muito, assim, limitante. Esse elevador até um dia desses deu um problema que ficou preso uma pessoa ali. Imagina uma pessoa, um cadeirante, sozinho, preso, e o elevador caindo. Elevador, não, na verdade,

isso é uma plataforma, né? [...] (PROFISSIONAL 5, entrevista concedida em 20/09/2022).

É a falta de profissional especializado pra atender determinadas demandas, que é uma dificuldade justamente até por recursos financeiros. E isso é uma questão que vem lá de cima, né? Do Poder Executivo, que vem pelo MEC, que acaba tendo restrições para contratação efetiva, né? No caso... a seleção permanente pra entrada efetiva dos servidores pra atender essas demandas especializadas. Porque de nada adianta a gente ter todos os meios físicos se, na demanda que precisa de um servidor com as habilidades específicas pra que ele desenvolva tais situações... se não oferecer isso a gente não vai tá contemplando 100% a necessidade do discente (PROFISSIONAL 6, entrevista concedida em 08/08/2022).

Algumas falas dos profissionais se complementam, não havendo divergências entre si, inclusive são equivalentes às respostas apresentadas pelos discentes 1 e 2:

[...] um número maior de parcerias entre setores. Porque, como também o PNAES é a mesma política, então eu acho que precisa ter uma aproximação, um alinhamento, né? Mais próximo em relação a isso. É... a acessibilidade, se ainda existir prédios, eu não sei, setores que não tem, então devem ser sempre primados na excelência desses espaços, para que não haja constrangimento, dificuldade do aluno ao tentar acessá-lo. E eu acredito que a questão [...] do currículo pedagógico também [...] (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

Acho que um dos principais desafios, é a questão do corpo técnico, [...] a questão da... da disponibilidade de recurso, [...] se a gente tivesse [...] maior quantidade [...] de recursos, talvez isso, potencialmente, pudesse, né? Garantir ou melhorar, né? Processos de inclusão desses discentes dentro da, da Unifesspa. O mapeamento já no ensino médio, né? Dos alunos que, potencialmente, poderiam ingressar [...]. Fazer com que esses alunos já tenham conhecimento da universidade antes mesmo de ingressar¹⁰⁸ (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

Para a análise das respostas acima, tomar-se-á como base, os apontamentos de Raichelis (2009), quanto às ações a serem realizadas frente aos desafios presentes na atuação profissional. Para a autora, o principal desafio a ser enfrentado é:

avançar na articulação entre as ações desenvolvidas e a reflexão teórica prática, que seja capaz de se antecipar aos desafios e colaborar nas decisões mais substantivas do conteúdo das políticas sociais e dos direitos que devem garantir lutando contra o reducionismo do modelo de política social voltada aos mais pobres entre os pobres, a despolitização da política, a refilantropização da questão social, trazendo de volta ao debate o ideário e o imaginário da subjetividade pública e da

¹⁰⁸ O NAIA desenvolve este trabalho.

universalização dos direitos (Idem, p. 13).

Para a leitura da realidade, nos termos apresentados, cabe a assistentes sociais, a ampliação de uma postura crítico-dialética, articulada às dimensões técnico-operativa, teórico-metodológica e ético-política; ao Projeto Ético-político, ao Código de Ética Profissional. Ou seja, uma postura compromissada com a garantia de direitos dos usuários de seus serviços no sentido de superar os desafios que lhes são postos. Frente a este fato, esses profissionais são provocados a estarem constantemente aperfeiçoando seus conhecimentos no sentido de prestar o atendimento mais adequado aos sujeitos atendidos, frente às novas demandas que lhes são postas. Exige-se, nesse sentido:

novas qualificações e capacitação teórica e técnica para a leitura do tecido social, elaboração de diagnósticos integrados das realidades municipais e locais, formulação de indicadores sociais, apropriação crítica do orçamento público, capacidade de negociação, de interlocução pública, etc. o que interpela as instâncias formadoras e demanda a adoção abrangente de mecanismos de educação continuada para técnicos e gestores públicos (RAICHELIS, 2009, p. 14).

Observando as respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, percebe-se que a falta de capacitação, está atrelada, dentre outros fatores, à “falta de tempo”; a partir deste fato, em comparação com as citações apresentadas, reforça-se (sem culpabilizar os profissionais) que não se pode sucumbir ao emaranhado de ações burocráticas posto pelo Estado, a ponto de estagnar no itinerário formativo e na busca pelo conhecimento que é exigido cotidianamente pela prática profissional, frente às respostas que demandam os usuários de seus serviços.

Cabe também ressaltar, no contexto em análise que, quando perguntado aos profissionais, sujeitos da pesquisa, se eles já haviam participado de alguma formação ofertada pelo NAIA, apenas 01 respondeu positivamente, o que revela um ponto crítico no processo de articulação já apresentado e, também, referente à formação/capacitação, pois ela faz parte da essência do trabalho da Unifesspa, do NAIA, dos assistentes sociais. Outro aspecto quanto a formação em apreço é que ela contribui com a capacitação necessária para a prestação de um trabalho mais qualificado. Destaca-se, nesse cenário, a excessiva demanda de trabalho, o que remete à racionalização do tempo para a participação nas formações, além dos fatores já discutidos que perpassam os níveis micro e macro, institucionais e sociais.

Mesmo diante de todos os desafios apresentados, e de uma conjuntura exploradora, os assistentes sociais têm construído uma história de lutas e resistência, buscando erigir no presente, o futuro que almejam (RAICHELIS, 2009). Neste sentido, tem havido importante organização em torno de reivindicações pela redução da carga-horária de serviço para 30 horas semanais, sem redução da remuneração, buscando a organização nos níveis institucional, municipal, estadual e federal, inclusive por meio do conjunto CFESS/CRESS, para a agilidade na apreciação do Projeto de Lei (PL) Nº 2.635/2020, que “assegura o direito à carga de trabalho de 30 horas semanais a profissionais da assistência social que atuam no serviço público” (BRASIL, 2020, on-line). O referido PL visa alterar a Lei Nº 8.662/1993. Outra ação no sentido de solucionar o problema em apreço é a luta pela realização de concursos públicos para a efetivação de servidores, tanto para a ampliação do quadro nos setores já existentes, como para a criação de outros setores, por exemplo, nos campi fora de sede

Buscando melhor entender o contexto em estudo, realizou-se um levantamento quanto às condições de trabalho. Nessa direção, a fala abaixo traduz essas condições:

Em partes, né? Depende do período. Nem sempre nós temos condições físicas mesmo, estrutural. Às vezes... de cadeira quebrada, computador sem internet, até a ausência de computador, né? [...] a questão do orçamento também. É que não só vem sendo reduzido pelo Governo Federal, mas também que, às vezes, não é, é repassado de uma forma muito clara para os técnicos, né? [...] E aí a gente tem que fazer um esforço pra tá, é, entendendo como que tá esse recurso, como é que ele tá sendo destinado, qual o valor do recurso total que, às vezes, a gente, é, não sabia muito bem, e ficou mais visível, depois de tantos ataques e reduções, que aí ficou mais transparente, ao meu ver. (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

Já o profissional 3 apresenta uma visão diferente da maioria, observe-se:

É, o setor que a gente trabalha, quando eu falo que é adequado, é porque eu acredito que tenha quantidade, é... de pessoas, de profissionais que consegue executar a demanda, certo? [...]. Por mais que a gente tenha alguma dificuldade. [...]. Também a gente conta com sistema próprio de gestão dessa demanda da assistência estudantil, a gente tem estrutura física que eu julgo ser, né? Adequada, a gente tem [...] duas salas pras assistentes sociais, e as condições de acesso ao sistema, e acesso à máquina, equipamentos, e o próprio ambiente, pra atendimento dos alunos; duas salas de entrevista... eu acredito que hoje seja adequado sim (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

O profissional 4, ora expressa condições de trabalho satisfatórias, quanto a questão estrutural, ora insatisfatórias, relacionadas à questão orçamentária e intensificadas pela pandemia do COVID-19, que reverbera no atendimento às demandas que exigem competências privativas do assistente social, como no caso da visita domiciliar, conforme expõe abaixo:

É, em termos de, de equipamentos das condições mínimas de trabalho, de acesso à internet, à informação, são boas as condições. É, peca, não é tão boa, [...] por exemplo, essa sala aqui não tem acústica, né? Então, a gente já pode pecar um pouquinho na parte da ética [...]. É... ultimamente a gente não tem conseguido muito fazer as visitas domiciliares nos campus fora de sede, né? Dificuldades orçamentárias, de diárias, e tudo mais. Também teve o contexto da pandemia, né? Os cortes de gastos que houve, né? Eu acho que tá tendo influência sobre isso também pra gente. É, eu acho que falta mais essa questão pra gente tá mais presente com, com os discentes dos campus de São Félix, né? Xinguara, Santana, Rondon (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

Concernente ao assunto em estudo, dos seis profissionais entrevistados, 4 disseram que consideram as condições de trabalho adequadas, dois disseram que não, e 2 consideram parcialmente adequadas. Quanto a esse quesito, o Capítulo II do Código de Ética profissional, art. 7º, ao tratar das relações com as instituições empregadoras e outras, destaca que são direitos do assistente social:

- a- dispor de condições de trabalho condignas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional;
- b- ter livre acesso à população usuária;
- c- ter acesso a informações institucionais que se relacionem aos programas e políticas sociais e sejam necessárias ao pleno exercício das atribuições profissionais;
- d- integrar comissões interdisciplinares de ética nos locais de trabalho do/a profissional, tanto no que se refere à avaliação da conduta profissional, como em relação às decisões quanto às políticas institucionais (BRASIL, 1993, p. 30-31).

Esses dispositivos do Código de Ética profissional abrangem várias das condições apresentadas nas falas dos profissionais entrevistados. Condições de trabalho condignas, visam, dentre outros fatores, a garantia da qualidade do exercício profissional e, consequentemente, a qualidade da formação dos discentes com deficiência, que no caso desta pesquisa, são os usuários atendidos. Nesse sentido, o aprimoramento profissional é indispensável. Corrobora tal afirmação o documento em apreço, que em seu art. 10, alínea “c”, destaca como dever do profissional nas relações com outros profissionais e com

assistentes sociais:

mobilizar sua autoridade funcional, ao ocupar uma chefia, para a liberação de carga horária de subordinado/a, para fim de estudos e pesquisas que visem o aprimoramento profissional, bem como de representação ou delegação de entidade de organização da categoria e outras, dando igual oportunidade a todos/as (BRASIL, 1993, p. 32).

Das falas apresentadas percebeu-se que os profissionais buscam, dentro do possível, cumprir com as demandas que lhes são apresentadas, ficando acarretados e, até mesmo, sem condições para buscar capacitação para o aprimoramento do trabalho. Pode-se afirmar que as condições de trabalho, em regra, não são adequadas. O que exige provação dos sujeitos responsáveis para que sejam efetivadas as melhorias possíveis no âmbito institucional e a mobilização necessária para os aperfeiçoamentos no âmbito geral, inclusive, e na devida proporção, evocando o Código de Ética em seu Capítulo IV, art. 13, que, dentre os deveres dos assistentes sociais, nas relações com entidades da categoria e demais organizações da sociedade civil prevê: “denunciar ao Conselho Regional as instituições públicas ou privadas, onde as condições de trabalho não sejam dignas ou possam prejudicar os/as usuários/as ou profissionais” (BRASIL, 1993, p. 34).

Também foram observadas, nas respostas apresentadas, questões concernentes à falta de clareza nas informações sobre os recursos do PNAES, cujo acesso, de forma mais detalhada, se restringia a ocupantes de cargos de direção, o que é um grave problema, tendo em vista o que o Código de Ética da Profissão destaca em seu art. 7º, alínea “c”: “constituem direitos do/a assistente social: ter acesso a informações institucionais que se relacionem aos programas e políticas sociais e sejam necessárias ao pleno exercício das atribuições profissionais” (BRASIL, 1993, p. 30-31). Essa previsão está diretamente relacionada à apresentada no art. 10, alínea “b”, do referido código, que destaca: “são deveres do assistente social, nas relações com assistentes sociais e outros profissionais, repassar ao seu substituto as informações necessárias à continuação do trabalho” (Idem, p. 32).

Quando os assistentes sociais não têm o devido acesso às informações, não podem “democratizar as informações e o acesso aos programas disponíveis no espaço institucional, como um dos mecanismos indispensáveis à participação dos/as usuários” (Idem, p. 29), cumprindo o que dispõe o art. 5º do seu código de ética, alínea “c” e sua função educativa, de caráter emancipatório, já tratada neste estudo. Partindo-se desta

análise, os profissionais são chamados a provocarem reuniões a nível de equipe, da direção da Caest/PROEX e da Unifesspa para que sejam discutidas as questões geradoras da falta de transparência nas informações em estudo.

Outro importante fato a ser tratado, observado nas falas analisadas, é a falta de articulação entre os setores, o que dificulta o trabalho oferecido aos discentes. A parceria em questão, deve ser realizada, tanto entre os assistentes sociais que trabalham com o PNAES, como entre profissionais de outras áreas, na busca pelo aperfeiçoamento dos serviços prestados. Nesse último caso, resguardado o sigilo profissional. No sentido apresentado, o Código de Ética do Serviço Social prevê:

Art. 10. São deveres do/a assistente social:

d- incentivar, sempre que possível, a prática profissional interdisciplinar;

Art. 15. Constitui direito do/a assistente social manter o sigilo profissional.

Art. 16. O sigilo protegerá o/a usuário/a em tudo aquilo de que o/a assistente social tome conhecimento, como decorrência do exercício da atividade profissional.

Parágrafo único: Em trabalho multidisciplinar só poderão ser prestadas informações dentro dos limites do estritamente necessário (BRASIL, 1993, p. 32;35).

A questão em estudo é resultante das transformações históricas no interior da categoria profissional, nessa lógica, o perfil exigido pelos assistentes sociais na atualidade requer novas competências e atribuições. Principalmente quanto ao debate sobre as atribuições privativas do assistente social, Iamamoto (2012, p. 64), afirma que “o trabalho em equipes interprofissionais merece um especial destaque. Hoje é comum encontrar o assistente social, partilhando atividades com outros profissionais - o pedagogo, o sociólogo, o psicólogo, o médico, o arquiteto, o advogado, o economista” etc.

A aludida falta de articulação entre os setores da Unifesspa, apresentada como um desafio à atuação profissional, não está presente apenas nas falas dos assistentes sociais entrevistados e dos discentes sujeitos deste estudo. Como visto, Iamamoto (2012), também aponta para a necessária articulação em um sentido macro, se comparado ao contexto desta pesquisa, mas que só ocorrerá nos moldes desejados e exigidos, se iniciado em um âmbito micro.

Nesse sentido, vale destacar, a horizontalidade dos saberes que, num trabalho interdisciplinar e intersetorial, deve existir. Deve-se, portanto, “desmistificar a ideia de que a equipe, ao desenvolver ações coordenadas, cria uma identidade entre seus

participantes que leva à diluição de suas particularidades profissionais" (Idem, p. 64). Parafraseando Iamamoto (2012), ao se trabalhar em equipe, se fortalece e se forma uma unidade a partir das diversidades nela presentes.

O contexto interdisciplinar e intersetorial apresentado se faz presente no NAIA (embora seja necessária a ampliação da equipe) e, pelas falas dos profissionais, sujeitos da pesquisa, é o que se almeja na equipe em formação na Caest/PROEX e no DAPSI. Deve-se, portanto, realizar as devidas articulações enquanto categoria, no sentido de pensar soluções para este problema, iniciando-se a partir da aludida previsão do Código de Ética profissional e da concepção apresentada por Iamamoto, para, em seguida, se pensar em soluções mais amplas.

Outra questão sobre a qual se deve ter cuidado é quanto à ética profissional nas relações com os usuários de seus serviços. Preconiza a Resolução CFESS Nº 273/1993, dentre as muitas considerações para a instituição do Código de Ética Profissional, "a necessidade de criação de novos valores éticos, fundamentados na definição mais abrangente, de compromisso com os usuários, com base na liberdade, democracia, cidadania, justiça e igualdade social" (BRASIL, 1993, p. 18). Nesse sentido, é vedado a assistentes sociais "praticar e ser conivente com condutas antiéticas, crimes ou contravenções penais na prestação de serviços profissionais, [...] mesmo que estejam sendo praticados por outros profissionais" (BRASIL, 1993, p. 27). No mesmo sentido, o art. 11, alínea "c" do documento em apreço, cita que é vedado ao assistente social, "ser conivente com falhas éticas [...] e com erros técnicos praticados por assistente social e qualquer outro profissional" (Idem). Esse último dispositivo em destaque está diretamente relacionado à fala que destaca a falta de acústica que pode comprometer o sigilo necessário durante as entrevistas. A questão em apreço agrava-se, no contexto em estudo, por se tratar de fato que fere, além do princípio ético, o sigilo ao qual o usuário tem direito, podendo acarretar as penalidades previstas no Código de Ética Profissional art. 16, caso haja denúncia (princípio da inércia). Portanto, há a necessidade de solucionar o problema apresentado (falta isolamento acústico da sala de atendimento) mobilizando os setores responsáveis.

Outra questão muito abordada nas respostas em estudo foi referente aos instrumentais técnicos utilizados por assistentes sociais. Nessa lógica, recorrer-se-á ao estudo de Guerra (2000, p. 1), segundo esta autora:

O tema instrumentalidade no exercício profissional do assistente social parece ser algo referente ao uso daqueles instrumentos necessários ao agir profissional, através dos quais os assistentes sociais podem efetivamente objetivar suas finalidades em resultados profissionais propriamente ditos. Porém, uma reflexão mais apurada sobre o termo instrumentalidade nos faria perceber que o sufixo “idade” tem a ver com a capacidade, qualidade ou propriedade de algo. Com isso podemos afirmar que a instrumentalidade no exercício profissional refere-se, não ao conjunto de instrumentos e técnicas (neste caso, a instrumentação técnica), mas a uma determinada capacidade ou propriedade constitutiva da profissão, construída e reconstruída no processo sócio-histórico.

Como apresentado nesta citação, o uso dos instrumentais técnicos não deve estar desvinculado do processo sócio-histórico, pois nesse terreno se inscreve toda a prática profissional, bem como a institucionalização da profissão e seu processo de reconstrução e reconhecimento enquanto profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho.

A capacidade supracitada perpassa as três dimensões do Serviço Social devido à intrincada relação entre elas. Isso se justifica, tendo em vista o discurso já apresentado de que a materialização do Projeto Ético Político do Serviço Social se dá através da articulação das dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Portanto, quando os profissionais entrevistados apresentam o uso dos instrumentais técnicos, pressupõe-se que esses profissionais fundamentam sua prática na qualidade resultante da indispensável relação entre as dimensões da profissão que resulta na materialização do seu projeto profissional.

Ainda com base no discurso de Guerra (2009), tem-se que o uso dos instrumentais técnicos da profissão (instrumentalidade) é uma propriedade adquirida no interior do confronto de relações sociais entre as condições objetivas e subjetivas do fazer profissional. Em outros termos, é o ponto de partida para que os assistentes sociais, no seu fazer profissional, perpassem as condições postas pela sociedade no processo de formação sócio-histórico (condições objetivas) e identifiquem a forma como cada profissional apreende tal realidade e determina as características do seu trabalho, de acordo com a já apresentada relação, entre as dimensões da profissão (idem).

No sentido exposto, tem-se que a instrumentalidade fornece subsídios para que, a partir da identificação das expressões da questão social presentes no cotidiano dos usuários de seus serviços, os assistentes sociais possam entender as demandas que lhes são postas e atendê-las a contento, desvelando-as ao nível dos sujeitos que lhes demandam atendimento. Diante do exposto, afirma-se que, para exercer a

instrumentalidade, é necessária a proximidade, o contato com os sujeitos, para a identificação de suas demandas. A partir dessa proximidade, infere-se que, ao apresentarem a necessidade de órgãos, setores etc. com assistentes sociais, nos campi fora de sede, os profissionais entrevistados estão apontando para a qualidade dos serviços prestados, nos termos imediatamente apresentados.

Diretamente relacionado à fala que destacou a dificuldade na criação de instrumentais próprios do Serviço Social, os assistentes sociais podem realizar um trabalho a nível institucional, envolvendo todos os profissionais, visando o debate sobre as questões diretamente relacionadas a esse problema e ações que possam solucioná-lo; tais como reuniões, palestras, formações, seminários e, em caso de negativa institucional, acionar os órgãos de defesa e representação da categoria para a providências previstas em lei.

Na discussão em apreço, foi destacada a necessidade de a Política Nacional de Assistência Estudantil ser convertida em uma Política de Estado, garantindo aos sujeitos assistidos, dentre outros fatores, a necessária segurança jurídica. Para complementação desta análise, remete-se à leitura da já apresentada discussão sobre o contexto histórico e político do PNAES (op. cit. p. 124). Reforça-se que, nessa lógica, as ações devidas devem ocorrer desde a necessária organização dos atores sociais envolvidos no processo, no nível institucional, até o nível macro, contando com a mobilização de todos, principalmente dos sujeitos assistidos.

De forma a complementar às análises supracitadas, apresenta-se os desafios/problemas/barreiras, relacionados à questão orçamentária, pois perpassam, se não todas, a maior parte das questões já apresentadas. Para tanto, a análise, por estar diretamente relacionada à prática profissional, será fundamentada em Iamamoto (2011), no sentido esclarecer algumas questões referentes às demandas profissionais no âmbito das relações entre o Estado e a sociedade capitalista, destacando que esta relação se faz presente nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Nessa direção, a autora destaca três premissas:

Primeira premissa: O ponto de partida para enfrentar o tema é o de que a prática profissional não tem o poder miraculoso de revelar-se a si mesma. Ela adquire inteligibilidade e sentido na história da sociedade da qual é parte e expressão; Segunda premissa: é a consideração do primado da produção social. O papel fundamental da produção da vida real, da produção dos indivíduos sociais, que têm, no trabalho, a atividade

fundante; Terceira premissa: é o privilégio da história, por ser ela a fonte de nossos problemas e a chave de suas soluções (IAMAMOTO, p. 1-3).

Com base na autora, afirma-se que a realidade do trabalho dos assistentes sociais só pode ser estudada a partir da análise da realidade macro. Nessa lógica, as questões aqui analisadas circundam a falta de recursos financeiros, problema de âmbito macro, que afeta a realidade institucional, prejudicando o cotidiano dos sujeitos envolvidos, reverberando direta e negativamente na qualidade dos serviços ofertados.

O fato repercute nas condições de trabalho e nas respostas profissionais, pois, a partir do aumento da demanda dos serviços, aumenta-se a pressão por parte da população usuária, resultante da redução de recursos, recomendada pela política econômica, a serem aplicados nas políticas sociais. A partir da situação exposta, ocorre a ampliação da seletividade dos atendimentos, afastando as políticas sociais ainda mais do desejado princípio da universalização dos direitos sociais (Idem). Diante desse cenário de crescente restrição da capacidade de atendimento “os assistentes sociais por estarem no limite da prestação dos serviços, se veem institucionalmente, cada vez mais compelidos a exercer a função de um juiz rigoroso da pobreza, técnica e burocraticamente conduzida, como uma aparente alternativa à cultura do arbítrio e do favor” (IAMAMOTO, 2011, p. 161). A autora expressa de maneira clara a realidade da política de Assistência Estudantil nas IFES brasileiras, bem como a realidade dos profissionais que a implementam.

A redução de recursos, além das mazelas já apresentadas, ocasiona a falta de condições para a busca de capacitação, criando uma disputa quando da aprovação em programas de pós-graduação, por exemplo, tendo que sair um profissional de cada vez ou criar-se um clima tenso entre os pares, tendo em vista os rigorosos critérios elaborados para regular as Licenças para Capacitação ou Licença para Pós-graduação, relativizando, de certo modo, o direito adquirido.

A racionalização dos recursos em favor do capital, ocasiona ainda, o sucateamento das universidades e a mendicância, por parte dos gestores, no sentido de reverter tal quadro. É comum a busca por articulações políticas via emendas parlamentares como forma de complementar o orçamento, além da constante busca de recursos via projetos. Tais medidas pulverizam-se no sentido de atender a uma ampla gama de ações que seriam resolvidas facilmente se fosse destinado às IFES o recurso necessário para tais ações.

Toda precarização das condições de trabalho, resultante da falta de recurso, põem em xeque o trabalho e a identidade profissional, como mostrou um dos profissionais

entrevistados que destacou: “[...] porque eu vejo, em outros setores, não entendem de uma forma total o que a gente faz aqui, fica é, parecendo que a gente só trabalha com auxílio financeiro, e não é [...]. Iamamoto (2011, p. 161), destaca que quadros como esse “tem sido fonte de angústias e questionamentos sobre o fazer profissional de assistentes sociais em diferentes conjunturas, isso ocorre pela dificuldade de criar, recriar e implementar propostas de trabalho, podendo estimular a burocratização e o vazio profissional”. Nesta via, o refúgio para muitos profissionais tem sido o “discurso do mero ‘compromisso com a população’” (Idem). No contexto da Unifesspa, os sujeitos entrevistados não recorreram a esse jazigo.

Como já foi expresso anteriormente, não se pode deixar que essa realidade asfixie, imobilize, tire a fé, desiluda a categoria, profissionalmente. Deve-se ir além da visão fatalista, embora não adentrando na visão messiânica. Diante dessa concepção, a autora em estudo apresenta uma palavra de ânimo:

Se a sociedade fosse igualitária, se houvesse recursos abundantes, se não existissem relações de poder nas instituições, se tivéssemos completa autonomia em nosso campo de trabalho... aí sim poderíamos realizar “aquele” Serviço Social com que sonhamos. Nessa perspectiva a realidade torna-se o obstáculo, vista como o que impossibilita o trabalho. Isso porque partimos de uma visão idealizada do real, não correspondente à história presente. Esta é colocada entre parênteses e não decifrada, impossibilitando descobrir, na articulação dos processos econômicos, políticos e culturais que a constituem – isto é, no seu movimento -, os desafios e as possibilidades de trabalho. Por vezes esquecemos que a mudança desse quadro assinalado não depende apenas de nós, como frequentemente almejamos de maneira voluntarista (IAMAMOTO, 2011, p. 161-62).

Tem-se, da análise precedente, que sendo resolvidos os problemas no nível macro, de forma mais simples, seriam resolvidas as questões no nível micro. Assim, embora se reconheça os avanços, tem-se consciência do longo caminho a ser percorrido para a solução plena da situação apresentada.

Como forma de lutar contra as resultantes da falta de recurso (e outros desafios apresentados), a direção apresentada por Iamamoto (2011), parece ser a ideal. Essa autora destaca que existe um caminho possível para a prática profissional almejada, ele consiste na associação de forças sociopolíticas com as quais os profissionais podem se unir. Essas forças vêm empreendendo intensas lutas tanto pelos direitos sociais conquistados e sua ampliação, quanto pela constante participação dos usuários e das

organizações da sociedade civil na gestão dos serviços públicos, na defesa de um mínimo de Estado e um máximo de sociedade na gestão da coisa pública, indo na contramão da ideologia capitalista (IAMAMOTO, 2011).

Além dos desafios indagou-se, também, sobre as barreiras que os profissionais julgavam que mais interferiam no processo de inclusão de discentes com deficiência. As barreiras destacadas reforçaram os desafios apresentados. Foram elencadas: barreiras no transporte coletivo municipal, na mobilidade; na comunicação, na acessibilidade arquitetônica; na atitude de alguns professores. Analisando-as, em comparação com os desafios e as condições de trabalho já apresentados, pode-se afirmar que há direta ligação entre elas. Como reforçam as falas abaixo:

É... transporte, comunicação, mobilidade porque é um problema urbano, é um problema da cidade que os planos e projetos, muitas vezes, copiam e colam programas de outras cidades. Nem sempre estão atentos às nossas realidades, né? Então aqui em Marabá, por exemplo, a gente tem uma mobilidade horrível, né? Muito difícil! Eu fico me imaginando, para os alunos, pessoas com deficiência, né? Então isso é uma dificuldade. Até o acesso ao ônibus, né? Essa dificuldade com ônibus eu acredito que seja... Então é a barreira na comunicação, na acessibilidade arquitetônica que eu falei, não sei o trato com os professores... Porque a gente tinha muita reclamação de alunos com relação interpessoal com professores. Mas assim, não posso generalizar, porque quando eu ouvi essas... quando eu ouvi não, quando eu escrevi no relatório essas, vamos colocar assim: denúncias em relação a alguns professores, [...] não eram de alunos com deficiência, entendeu? Mas eu acredito que pode se apresentar como uma barreira, né? Deve existir uma barreira de intercomunicação interpessoal com os professores em relação à comunicação, enfim (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

Bem, eu tô batendo muito na tecla da questão mesmo arquitetônica, né? Porque eu vejo que é uma limitação mesmo ainda da Unifesspa, apesar, como eu coloquei, muito já foi feito. Em questões atitudinais, eu acredito que é muito mais a questão da postura do servidor, do professor, com esse aluno; de entender que esse aluno ele não tá fazendo nenhum tipo de favor por tá ali. Então o servidor, o professor, ele tem que tá qualificado pra isso, ele tem que entender que é um espaço do aluno com deficiência também. Então ele tem que, sim, tá capacitado pra isso. Ele tem que entender que ele precisa sim adaptar uma aula pra um aluno com deficiência visual. Né? Ele precisa entender toda a limitação daquele aluno e poder adaptar o seu trabalho pra melhor atender esse aluno (PROFISSIONAL 5, entrevista concedida em 20/09/2022).

De forma complementar, quanto às barreiras imediatamente apresentadas, realizar-se-á um breve exame, recorrendo-se às legislações correlatas. Já foi apresentado, nesta dissertação, um conjunto normativo e legal que se aplica para a garantia do direito

à inclusão de pessoas com deficiência ao ensino superior. Também foram apresentados programas, projetos e políticas que visam a materialização dos pressupostos normativos e legais, dentre eles, a LBI, Lei Nº 1098/2000, a PNEEPEI e o Programa Incluir, que podem ser vistos como elementos indispensáveis para a execução dos princípios do PNAES.

Na LBI, concernente ao contexto desta pesquisa, constam várias recomendações referentes à acessibilidade, inclusive a definição desta, para os fins de sua aplicação (op. cit. p. 44). Concernente à educação nos diferentes níveis, essa lei trata da acessibilidade no art. 27, "II" e "VII"; art. 28, "XVI"; art. 39, "II" e "IV".

A Lei Nº 10.098/2000, que "estabelece normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências" (BRASIL, 2000, on-line), trata em seu art. 1º:

Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, on-line).

Esta lei, em sintonia com a LBI, apresenta definição para o fim de sua aplicação, bem como estabelece normas concernentes aos elementos de urbanização necessários para tornar acessíveis os variados espaços, como as menções dos artigos 4º e 5º:

Art. 4º As vias públicas, os parques existentes, assim como as respectivas instalações de serviços e mobiliários urbanos deverão ser adaptados, obedecendo-se ordem de prioridade que vise à maior eficiência das modificações, no sentido de promover mais ampla acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 5º O projeto e o traçado dos elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, nestes compreendidos os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas, deverão observar os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (BRASIL, 2000, on-line).

Ainda referente à lei em apreço, no seu capítulo IV, constam orientações sobre a acessibilidade nos edifícios públicos ou de uso coletivo, estabelecendo requisitos mínimos a serem observados para a acessibilidade nesses espaços (BRASIL, 2000), além de várias determinações e orientações referentes à acessibilidade.

As diretrizes da PNEEPEI, concernentes à acessibilidade na educação superior, determinam:

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

I - Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

II - Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

III - Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, on-line).

O Programa Incluir, pode ser referenciado, nas questões apresentadas, principalmente, por estar voltado, de forma específica, para a acessibilidade na educação superior, objetivando, dentre outras determinações, já apresentadas neste estudo:

orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011.

Visa também fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (BRASIL, 2013, on-line).

Ao analisar o teor das disposições acima, é possível afirmar que elas se constituem em pressupostos para a execução dos objetivos do PNAES contribuindo, de maneira efetiva, para a inclusão dos discentes com deficiência na educação superior.

A Unifesspa é a mais nova universidade do Pará, a maior parte de suas edificações foi construída a partir de sua criação em 2013, portanto, posterior à maioria das legislações estudadas e, conforme observado nas falas dos profissionais em estudo, e que

pode ser comprovado numa visita a seus campi, as instalações da Unifesspa, não seguem, em grande parte, as orientações constantes na legislação, embora venha passando por adaptações.

Perguntou-se ainda, aos sujeitos da pesquisa, que ações eles consideravam como essenciais para inclusão dos discentes com deficiência na Unifesspa. Nas respostas dos discentes, a questão mais abordada foi referente a “conhecer melhor suas particularidades, individualidades”, como destacou o discente 01: “estudo das especificidades de cada deficiência, bem como suas complicações e necessidades”; corroborou o discente 04: “analisar e buscar apoiar cada um, mais individual possível, pois cada deficiência tem suas particularidades”. Por fim, o discente 23 frisou: “em verificar qual é a deficiência e tipo de adaptação e material didático necessário para tornar acessível o ensino”.

Nesse sentido, o NAIA, tem realizado e incentivado práticas, reivindicado e incentivado reivindicações, no sentido de, dentre outros aspectos, ampliar o quadro de seus servidores, implantar núcleos nos campi fora de sede, além de ampliar o arcabouço legislativo, as políticas e programas voltados para a garantia do direito à inclusão intra e extramuros da Unifesspa.

As ações destacadas não têm a pretensão de ser uma receita para o atendimento das questões supracitadas. Tem-se a consciência de que, para se formular respostas que contemplam a totalidade das questões apresentadas, faz-se necessário um amplo processo de análise sobre as expressões da questão social que se apresentam no contexto em estudo e que cada realidade traz em si particularidades diferentes. O processo apresentado se encontra em andamento, mas poderia estar em um estágio mais avançado, se houvesse o devido empenho, principalmente, parte do Estado.

Outra sugestão dos respondentes foi sobre ampliar a divulgação do trabalho do NAIA como se ver: “projetos que possam mostrar mais esse lado da Unifesspa” (DISCENTE 01); “a institucionalização real do NAIA como órgão valioso na Unifesspa (DISCENTE 15); “palestras e mais divulgações dos setores que atendem esse público” (DISCENTE 21).

Essa questão, expressa nas respostas dos discentes, corrobora com o que se apresentou quanto às respostas anteriormente analisadas. Pois, em uma universidade que tem 5 campi, distribuídos em 8 unidades, ter apenas um Núcleo de Acessibilidade, com um quadro de apenas 4 servidores efetivos e 2 contratados, apesar dos esforços por se efetivar a inclusão dos discentes em estudo, expõe, se não pelo NAIA e pela Unifesspa,

certo grau de desinteresse por parte do Estado em buscar a inclusão necessária ao público assistido.

As demais respostas abordaram variados temas, dentre eles, a melhoria na arquitetura, garantia de direitos e melhoria das Políticas Públicas:

A lista é extensa, mas citando algumas significativas: Apoio especializado, aprimoramento nas políticas institucionais, atuações e orientações em prol do desenvolvimento do processo inclusivo; reconhecimento das diferenças no ponto de vista dos profissionais, gestores, formadores e alunos. Estratégias e decisões sobre as políticas e as práticas trabalhadas para o aperfeiçoamento do processo inclusivo (DISCENTE 10).

Melhorias arquitetônicas para facilitar a mobilidade das pessoas com deficiência, mais sensibilidade nos sites da Unifesspa, melhor coordenação entre a didática dos professores e o aprendizado dos alunos além de constante vigilância na garantia dos direitos das pessoas com deficiência (DISCENTE 16).

As respostas dos assistentes sociais para a pergunta em estudo abordaram as mesmas problemáticas presentes nos desafios, nas condições de trabalho e nas barreiras presentes no fazer profissional no processo de inclusão dos sujeitos deste estudo. Ao analisar as respostas apresentadas, percebeu-se direta relação com as possibilidades presentes na atuação profissional. Nesse sentido, as análises foram realizadas a partir da síntese das questões apresentadas, como se ver nas falas abaixo:

[...] Eu acho que é... é continuar mesmo com os projetos e os programas que já existem, né? A viabilidade deles... eu sei que a maioria deles depende de recursos orçamentários... [...] ter o eixo de capacitação profissional, pra tentar minimizar os impactos das dificuldades de comunicação, [...] a dificuldade de parceria entre setores, Faculdades, o NAIA, a PROEX; ter mais espaços institucionais [...] (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

As possibilidades, [...] em uma conjuntura mais macro, [...] dependendo de quem ganhar pra presidência, [...] os ministérios vão trocar, os projetos, [...] eu penso que [...] eles podem desbloquear os orçamentos, [...] alocar mais recurso para educação [...] pra trabalhar com recursos pra melhorar a eficiência do atendimento aos alunos com deficiência em termos de capacitação, de infraestrutura, e de recursos humanos, enfim [...] (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

Eu acredito que a gente poderia fazer um concurso pra termos mais assistentes sociais, porque por mais que hoje eu diga que a demanda, é... que a gente tem condição de trabalhar adequada, mas a demanda, ela tende, ela vem aumentando nos últimos anos, né? [...] A gente precisa de

uma demanda maior de assistentes sociais (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

Buscando possíveis soluções para os problemas apresentados, indagou-se aos sujeitos da pesquisa sobre quem poderia contribuir para a minimização dos desafios por eles apresentados. As respostas dos discentes consideraram apenas o nível micro (institucional); os setores apresentados nas respostas foram: o NAIA, a PROEX, a Reitoria; os atores citados foram: professores, reitor, coordenadora do NAIA. As respostas desses sujeitos expressam o ínfimo conhecimento da real conjuntura em que vivem países como o Brasil, pois voltaram-se apenas para a Unifesspa, deixando de considerar o contexto macro em que se insere a questão dos desafios profissionais na execução de políticas sociais públicas, o contexto de sucateamento das universidades, de cortes de recursos, a desproporção na relação profissional x aluno, dentre outros aspectos.

As respostas profissionais circundaram os níveis micro (institucional) e macro (Estatal) das relações, como se esperava. Como é possível visualizar nos depoimentos:

O principal, [...] É da questão do Estado, né? Em termos de implementação de política de aperfeiçoamento de política pública. E aí vem desde os entes federais. Se não tiver orçamento, né? Nem tem como a gente operacionalizar essa política de inclusão a nível estadual e municipal, né? Nas esferas de poder. Mas a gente precisa [...] provocar nas universidades sempre nessa questão de orçamento público, essa questão de estruturar, capacitar professores, estruturar equipe técnica, a nível de universidade, [...] da coordenação, da chefia, do diretor, do próprio reitor, chegando às instâncias é... a nível federal, estadual, enfim; e a sociedade em si, né? Pressionando [...] a questão do orçamento, nessa conjuntura política, né? De corte orçamentário nesses vários ataques, [...] impacta no trabalho de qualquer pessoa, em qualquer órgão público [...]. Mas eu acho que essa questão é de interesse coletivo mesmo. A gente só vai conseguir é, minimamente é, fazendo barulho, [...] se articulando com as entidades governamental, não-governamental, entidades e fóruns, pra tentar aperfeiçoar esse trabalho [...] com pessoas com deficiência (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

Da Unifesspa, eu acho que tem que ser articulações internas mesmo, nossa com o NAIA, com a reitoria, né? Pra discutir a questão da acessibilidade. [...] fóruns pra ouvir os discentes, [...] Reuniões, [...] com os nossos usuários, né? Do auxílio PCD. Eu acho que é um trabalho conjunto, que tem que ser feito aqui dentro da universidade [...] com o NAIA, eu vejo o NAIA como um setor bem atuante [...]. Apesar das limitações [...] que deve ter também [...], mas eu acho que é a referência dentro da universidade (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

Os profissionais entrevistados têm consciência da conjuntura na qual trabalham,

das barreiras, dos desafios, das possibilidades, bem como dos meios, no nível micro e macro, necessários para superação dessas questões e para o alcance do processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa. Isso ficou evidenciado na questão trabalhada, assim como nas falas apresentadas na avaliação feita pelos profissionais entrevistados quanto ao trabalho realizado pela Unifesspa no processo de inclusão de discentes com deficiência. Evidenciou-se ainda, que os assistentes sociais na Unifesspa têm consciência de que:

A defesa da condição profissional implica, hoje, uma luta que ultrapassa para abarcar o processo de construção de uma vontade coletiva majoritária, capaz de articular múltiplos interesses no âmbito da sociedade civil, que tenham no seu horizonte a progressiva socialização das políticas do Estado e da própria economia (IAMAMOTO, 2011, p. 162).

Diante do exposto, reforça-se que o foco da luta empreendida no contexto aqui estudado, bem como em outras conjunturas, é o usuário dos serviços prestados; que o conjunto normativo que orienta a prática profissional e a garantia de direitos das pessoas com deficiência, e as políticas que visam efetivar tais direitos, na concepção aqui tratada, baseiam-se na perspectiva da liberdade material, a qual deve permear a concepção de direito concebida neste estudo, e nortear as ações no sentido de relacionar a concepção de direito com a totalidade da vida social, no sentido de articular as lutas pela realização de direitos e as classes sociais em um movimento estratégico de lutas que se destinam a reivindicar tais direitos (op. cit. p. 164).

De forma complementar ao contexto em estudo, pediu-se que os sujeitos da pesquisa, avaliassem o trabalho da Unifesspa no processo de inclusão de discentes com deficiência. Os resultados obtidos por parte dos discentes foram: 4% regular; 32% bom; e, 64% excelente. Os assistentes sociais fizeram uma avaliação que, de modo geral, corrobora os percentuais apresentados na avaliação dos discentes. Todos avaliaram como um bom trabalho, destacando a necessidade de melhorias. As análises das respostas a essa pergunta foram realizadas com base nas respostas dos 6 profissionais entrevistados:

Olha, eu acredito que é um bom trabalho. Tem um esforço coletivo de vários setores em tá proporcionando pra esses alunos a conclusão com qualidade. [...]. Eu não me refiro, exclusivamente, aos alunos pessoas com deficiência, mas claro que eles estão incluídos nesse sentido, mas no geral [...]. Então é imprescindível mesmo a permanência desse trabalho, [...],

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

não só do NAIA, mas eu acredito que há esforços de outros setores também, né? Mas eu me refiro especialmente ao NAIA porque é a sua, o seu projeto fim... é o atendimento, com o aluno com deficiência [...] (PROFISSIONAL 1, entrevista concedida em 23/09/2022).

É... eu avalio como positiva, sabe? Especificamente do NAIA, [...] eu acho muito positivo o trabalho deles lá. Eu espero que possa se fortalecer e ampliar, sabe? Senão, os alunos, [...] não teriam mais oportunidades com mais qualidade para poder continuar estudando (PROFISSIONAL 2, entrevista concedida em 15/09/2022).

Eu avalio que o trabalho tenha sido feito, dentro das possibilidades que são postas, eu acho que é um excelente trabalho [...]. Eu acho que o NAIA possibilitou a ampliar a oferta de serviço, então, eu acho que o trabalho que o NAIA está fazendo hoje, eu acredito que tenha sido um trabalho excelente dentro das limitações que tem (PROFISSIONAL 3, entrevista concedida em 25/07/2022).

Olha, como eu já falei, a gente já tem muitos ganhos com o NAIA, eu acho que o trabalho do NAIA, assim, é referencial, é essencial pra esses discentes que tão com deficiência. Que é, né? Pessoas com deficiência, pra permanecerem na universidade de forma mais digna, e qualificada, mas que ainda pode melhorar, né? Muito. (PROFISSIONAL 4, entrevista concedida em 16/09/2022).

[...] eu acredito assim: muito já foi feito. Pra o início da UNIFESSPA, né? Muito já foi trabalhado, muitos espaços já foram alcançados. Né? Mas eu penso que ainda tem muito o que se melhorar. Muito o que se qualificar, né? [...] O NAIA ele realmente, ele é uma referência sim, em comparação a outros núcleos da universidade. É aquele setor assim que, dentro das suas limitações, busca executar o melhor serviço pra não deixar esse aluno, de certa forma, descoberto, mas eu acredito que, como um todo, né? Instituição Unifesspa, ela precisa sim! Melhor capacitar seus profissionais, melhor estruturar seu espaço, porque ela tá abrindo a porta, né? Então ela precisa sempre tá buscando essa melhoria (PROFISSIONAL 5, entrevista concedida em 20/09/2022).

[...] eu, eu poderia dizer: não seria certo dizer insatisfatório, porque é feito tudo que é possível dentro das possibilidades que a gente tem. E a gente tem as possibilidades restritas, né? Contudo, eu digo que a gente tem muita coisa pra melhorar. Né? A gente... tanto não é insatisfatório que a gente percebe que a gente tem diferentes formatos. Né? Discentes com deficiência que se formaram e não sei se estão no mercado de trabalho, mas eles saíram da universidade, dependendo de cada um com o seu tempo. [...] então assim, eu acredito que como um todo, é, tem muito a melhorar, mas insatisfatório não é (PROFISSIONAL 6, entrevista concedida em 08/08/2022).

As respostas dos profissionais entrevistados vincularam a avaliação do trabalho da Unifesspa, no processo de inclusão, ao trabalho realizado pelo NAIA. A partir delas, é possível afirmar que a Unifesspa tem se esforçado para implantar uma política inclusiva,

partindo de princípios que contribuam para a acessibilidade nos variados setores etc., porém, para além de números e de uma interpretação simplista, simpática e tendente a massagear o ego, é necessário admitir que tal política necessita de melhorias para sua efetiva implantação, principalmente no sentido de possibilitar maior e melhor capacitação e qualificação profissional; articulação entre os setores, principalmente dos demais com o NAIA; ampliação das ações institucionais; aumento do quantitativo de servidores, principalmente via concurso público, de modo a ampliar os atendimentos para os campi fora de sede, especialmente através da implantação de órgãos, ou extensão destes, similares à Caest/PROEX, NAIA e DAPSI, visando a qualitativa e ampliada relação servidor x aluno; mudança nos currículos dos cursos de modo a ampliar as discussões sobre a inclusão e temas que a permeiam.

Conclui-se, nesse sentido, que, para que a Unifesspa possa cumprir seu papel na totalidade, torna-se imprescindível, por parte do Estado, a ampliação dos recursos, isso porque não basta existirem normas sobre criação e implementação e, em detrimento disso, não serem fornecidas as condições para aplicá-las. Não basta a boa vontade dos sujeitos executores das ações do processo de inclusão, é necessária a ação do Estado subsidiando, fomentando, a execução dele.

Esse contexto geral, faz-se presente na conjuntura específica deste estudo, pois os inúmeros desafios apresentados foram relatados por assistentes sociais e estudantes que os vivenciam cotidianamente. Tem-se consciência de que esta realidade não é particular da Unifesspa; sabe-se que o fazer profissional é desafiador, cheio de tensionamentos, como já destacado nesta produção científica, porém não é motivo para desistir.

Por fim, destaque-se um fato importante extraído das falas acima e que já se esperava, desde a escolha do tema para este trabalho: que os desafios presentes no processo de inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa são maiores do que em relação a outros sujeitos atendidos, e que, embora na direção certa, ainda existe muito a se percorrer rumo a sua superação. Neste processo, os assistentes sociais são chamados a reafirmar o seu papel enquanto profissionais comprometidos com os usuários de seus serviços, cientes das constantes alterações no interior dos espaços ocupacionais, capazes de atender às novas e constantes requisições e demandas que lhes se lhes apresentam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da fundamentação teórica, principalmente para a análise das categorias elencadas para este estudo e da metodologia, foram realizados estudos bibliográfico, documental e pesquisa de campo que possibilitaram responder à questão-problema: quais as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa? Também foi possível o alcance do objetivo que pretendia analisar as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência dessa IFES no PNAES. Do exposto, confirmou-se ainda, a hipótese de que, nesta Instituição, existe a inclusão de discentes com deficiência, porém precisa ser melhorada e que os assistentes sociais prestam importantes contribuições nesse processo.

O percurso que possibilitou os resultados apresentados se deu a partir do aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de estudo, por meio da pesquisa bibliográfica, que forneceu subsídios para pensar e repensar o contexto de estudo, lócus, sujeitos, categorias de análise, bem como, possibilitou o entendimento sobre a relevância da pesquisa, para a IFES estudada, sujeitos da pesquisa e comunidade científica, assim como para o pesquisador.

A pesquisa documental, atrelada à bibliográfica, revelou um universo complexo no qual as políticas públicas de inclusão se inserem, assim como o papel de assistentes sociais nesse contexto, além de ampliar a visão do autor. Percebeu-se que as políticas em estudo devem ser trabalhadas com base na liberdade material, que permeia a concepção de direito fundamentado na totalidade da vida social, assim como desenvolveu-se certas nuances sobre o sentido do direito tratado nos diferentes documentos que compõem o conjunto normativo voltado ao direito das pessoas com deficiência à inclusão (na educação) na sociedade capitalista. Dentre tais documentos se inserem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 1975, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, recepcionado pelo Brasil, por meio do Decreto 186/2008, influenciando diretamente a legislação brasileira concernente à inclusão das pessoas com deficiência, inclusive a Constituição Federal de 1988, a LDB, a LBI, Lei de Cotas e a PNEEPEI, dentre outros.

Os referidos documentos possibilitaram, em tese, a quebra de paradigmas

pautados numa perspectiva excluente, presente nos variados setores da sociedade, inclusive na educação, onde se apresentavam de forma a reproduzir a errônea visão de que as pessoas com deficiência deveriam viver isoladas. Percebeu-se que, para alcançarem as conquistas resultantes dos direitos constantes nos documentos citados anteriormente, as pessoas com deficiência imprimiram um árduo processo de lutas que envolveu, além delas, simpatizantes da causa. Dentre esses movimentos, a UPIAS, primeira organização política voltada à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, empreendeu forte e importante luta visando a mudança de concepção da deficiência, baseada no modelo biomédico, para fundamentá-la no modelo social, que passou a influenciar os documentos e a legislação que trata sobre os direitos dos sujeitos em estudo.

Esses fatos se fizeram presentes em toda a história do sistema educacional brasileiro, onde as pessoas com deficiência, em parceria com outros setores da sociedade, tiveram que lutar para que seus direitos, dentre eles o direito à educação, primeiramente na educação básica, depois à educação superior, fosse garantido. Na contramão do referido processo de luta situa-se, o/a sistema/sociedade capitalista, em constante busca pela mercantilização da educação, imprimindo-lhe um caráter cada vez mais seletivo e elitista e buscando subjugar a educação aos ditames da política econômica que historicamente influenciou as demais políticas do Estado. Nesse movimento, foram inúmeras as crises e reformas, todas eivadas de interesses escusos, sempre tendentes a atender aos ditames do capital.

A investida do capital contra as políticas sociais, dentre elas, a educação, se fortaleceu a partir do Consenso de Washington, realizado no ano de 1989, quando foi elaborada uma série de recomendações com vistas ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

Mesmo com todo o empenho no sentido de transformar a educação em uma mercadoria, criando óbices aos direitos já adquiridos e dificultando o surgimento/conquista de outros, foi possível a criação de uma série de programas no interior da Política Educacional Brasileira, com destaque para a PNEEPEI/2008, a exemplo do REUNI, Incluir e o PNAES; bem como, uma série de leis diretamente vinculadas à Constituição Federal de 1988, dentre as quais, a LDB, LBI e a Lei de Cotas, instrumentos de impacto na mudança de perfil dos discentes das IFES brasileiras, que possibilitaram o ingresso de um amplo e variado número de estudantes até então

excluídos e contribuem para a permanência e a formação com qualidade dos novos ingressantes, bem como para a inclusão destes.

A PNEEPEI, apresentou uma nova perspectiva para a educação especial, também na educação superior, orientando uma série de ações visando principalmente a inclusão do público atendido, buscando a garantia da transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino. Essa transversalidade foi pensada no sentido de colaborar com todos os setores, bem como, com a comunidade acadêmica, para que os discentes com deficiência ingressantes possam, além do acesso, permanecer em seus cursos com qualidade, a partir da participação em todas as atividades intra e extramuros, no sentido de cumprir com o tripé: pesquisa, ensino e extensão. Isso se dá a partir do direcionamento de recursos e serviços que visam a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que deverão ser disponibilizados para público ao qual se destinam, desde os processos seletivos até a conclusão das graduações, a partir da estruturação, planejamento e promoção de práticas pedagógicas inclusivas que visem garantir o direito à inclusão de pessoas com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2008).

Instrumento indispensável para que os resultados acima sejam alcançados, foi a criação dos Núcleos de Acessibilidade, a exemplo do NAIA/Unifesspa (criado e aparelhado com recursos do Programa Incluir), incentivada e exigida como condição fundamental para a inclusão de discentes com deficiência no ensino superior, pois esses órgãos estão diretamente relacionados às atividades que envolvem a acessibilidade pedagógica e o AEE. Neste cenário, os núcleos realizam consultorias e assessorias; organizam ações e articulações entre os diferentes órgãos das IFES para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão, na área da educação especial (BRASIL/MEC, 2010).

No referido processo, confirmou-se a necessidade de um maior número de servidores para a ampliação das equipes dos setores já existentes e para a criação de outros com o compromisso de materializar a Política de Inclusão da Unifesspa, inclusive de assistentes sociais que, tendo em vista suas ações no cerne da sociedade capitalista, desenvolvem importante trabalho na busca pela garantia de direitos dos usuários de seus serviços a partir de ações de caráter educativo que influenciam no desenvolvimento de comportamentos críticos.

Através da pesquisa empírica, identificou-se que as principais contribuições do

Serviço Social para a inclusão de discentes com deficiência, na Unifesspa, foram: o papel emancipador desses profissionais junto aos discentes, sujeitos da pesquisa; estudo da realidade dos sujeitos assistidos, principalmente a socioeconômica, identificando nuances que admitem a aplicação, na construção e aperfeiçoamento das políticas sociais públicas, beneficiando-os.

Tais contribuições se dão no trabalho desenvolvido por assistentes sociais no PNAES/Unifesspa, no NAIA, na Caest/PROEX e no DAPSI. No NAIA, de forma específica com os discentes com deficiência em situação de vulnerabilidade social e econômica, na busca de articulação com os demais setores da Unifesspa, de modo a contribuir com a efetivação da Política de Inclusão dos discentes com deficiência desta IFES realizando direcionamentos no processo legal de solicitação de dilatação de tempo, nas ações concernentes ao acesso, bem como, nas atividades no decorrer do curso de graduação; orientações sobre o atendimento domiciliar; orientações e demais atividades concernentes à conceção de auxílios e bolsas do PANES; e, demais ações voltadas para a inclusão pedagógica destes sujeitos. Na Caest/PROEX, as contribuições residem na orientação sobre o processo de auxílios do PNAES, voltando-se, especificamente, a discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, inclusive e em menor número, a discentes com deficiência, além de indígenas e quilombolas. No DAPSI, referente ao atendimento biopsicossocial. Em todos esses setores, os assistentes sociais também contribuem com orientações a familiares, além de realizarem encaminhamentos para a rede socioassistencial das três esferas de governo. Também são realizados encaminhamentos de um setor para outro da Unifesspa, respeitadas as atribuições próprias de cada um.

Para o exercício de suas competências e atribuições, no processo em estudo, os assistentes sociais utilizam os instrumentais próprios da profissão (Instrumentalidade), articulando, para isso, as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social; orientados pelo arcabouço normativo e legal que norteia a prática profissional, o que amplia suas contribuições, a partir da devida e necessária articulação com gestores públicos, das três esferas do poder, entidades das mais diversas, órgãos defensores de direitos, e, principalmente, com a classe trabalhadora, para a compreensão do contexto social e histórico de sua prática intervenciva, subsidiando os entes supracitados para a realização de ações que possibilitem a busca e o alcance de direitos por parte dos sujeitos assistidos, numa ótica totalizante, ocasionando mudanças

efetivas nos níveis micro e macro, desenvolvendo um trabalho de cunho educativo, desenvolvido e mediatizado, pelas políticas sociais e por ações sociopolíticas e ideoculturais, orientando os sujeitos no sentido de sua emancipação.

As ações apresentadas contribuem positivamente para a inclusão dos discentes com deficiência da Unifesspa, além de garantir-lhes uma série de direitos que ultrapassam o âmbito desta IFES. Reafirmam esta colocação, 84% dos discentes que asseveraram que os atendimentos dos assistentes sociais da Unifesspa contribuem para a garantia de direitos. Esses discentes afirmaram, ainda, que o setor de Serviço Social que mais possibilitou a garantia de direitos por meio de seus atendimentos foi o do NAIA, com 96% da opinião dos respondentes da pesquisa, seguido da Caest/PROEX, com 36% e do DAPSI, com 20%.

Tais contribuições são realizadas, tendo o cuidado de não sucumbir aos critérios tecnocráticos presentes no processo de seleção, visando não fomentar a ideologia capitalista presente também nas Leis e Decretos que regem políticas sociais públicas, que no Brasil, têm caráter focalizado, seletivo e pontual.

Os aportes apresentados se dão no processo de inclusão dos discentes com deficiência na Unifesspa, onde se apresentam desafios de diferentes ordens e que exigem dos assistentes sociais um posicionamento crítico, compromissado, qualificado, que os direcionam e os orientam na perspectiva da emancipação dos sujeitos usuários de seus serviços, principalmente, no sentido de superar tais desafios, convertendo-os em possibilidades, através de um processo que mobilize os diferentes atores sociais, principalmente a classe trabalhadora, além de instituições, categorias de classe, dentre outros, nos diferentes níveis de atuação.

Conforme os sujeitos da pesquisa, principalmente dos assistentes sociais, além da falta de recursos financeiros, os principais desafios estão relacionados a questões estruturais, falta de capacitação para atender a públicos específicos como indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência; falta de diálogo entre os setores; falta de condições para atender aos discentes dos campi fora de sede; dificuldade para esclarecer o trabalho profissional; necessidade de elaboração de instrumentais específicos do Serviço Social; e, ao caráter limitador da atuação profissional, gerado a partir do aumento da demandas de trabalho, por exemplo.

Através das respostas dos profissionais confirmou-se que os desafios presentes no processo de inclusão de discentes com deficiência, na Unifesspa, são maiores do que em

relação a outros sujeitos atendidos, e que, embora na direção certa, ainda existe muito a se percorrer rumo a sua superação. Neste processo, os assistentes sociais são chamados a reafirmar o seu papel enquanto profissionais comprometidos com os usuários de seus serviços, cientes das constantes alterações no interior dos espaços ocupacionais, capazes de atender às novas e constantes requisições e demandas que se lhes apresentam.

Diante dos desafios apresentados, os sujeitos da pesquisa listaram possibilidades existentes no processo, que, segundo eles, para serem solucionadas exigem uma série de ações que partem da conversão dos desafios em possibilidades, por exemplo, continuando o trabalho existente, ampliando-o; ampliando os recursos do PNAES e de outras políticas; melhorando a articulação entre os setores que trabalham com esse programa, principalmente com o NAIA, enquanto órgão responsável pela implementação da Política de Acessibilidade na Unifesspa; aumentando o número de servidores; criando órgãos nos campi fora da sede de Marabá, dentre outras ações.

Como resultado da pesquisa de campo, os sujeitos, discentes e assistentes sociais, avaliaram o trabalho realizado na Unifesspa, no processo de inclusão de discentes com deficiência, analisando, dentre outros fatos: a importância do PNAES, destacada por 22 dos 25 discentes sujeitos da pesquisa e reafirmada pelos 6 assistentes sociais entrevistados; a importância apresentada pelos discentes sobre o trabalho de assistentes sociais na garantia de direitos, onde o trabalho do setor de Serviço Social do NAIA foi destacado por 96% dos discentes, seguido da Caest/PROEX, com 36% e o DAPSI, com 20%; e, avaliação do trabalho dos assistentes sociais desses setores pelos sujeitos em análise, ficou entre bom e excelente, em média: 61,33% avaliaram o trabalho desenvolvido como excelente; 26,7 avaliaram como bom; 10,7% avaliaram como regular. Ninguém avaliou o trabalho como ruim, porém, 1,27% avaliou como péssimo.

Reforça-se, diante do exposto, que na Unifesspa, tem sido realizado um trabalho no sentido de efetivar a inclusão de seus discentes com deficiência por meio da realização de Ações Afirmativas que fazem parte de sua Política de Inclusão e, as contribuições de assistentes sociais, neste contexto, são de grande relevância, tendo em vista as atribuições destes profissionais e o compromisso ético que têm, sobretudo, com os usuários de seus serviços. Reafirma esta contribuição profissional, a avaliação realizada pelos sujeitos da pesquisa onde, dentre os discentes 4% avaliou o trabalho como regular; 32% como bom; 64% como excelente; e todos os assistentes sociais avaliaram como bom, destacando a necessidade de melhorias.

Com base nos fatos pretéritos, confirma-se a importância do tema em estudo, por analisar quais as contribuições do Serviço Social em relação ao acesso, inclusão e permanência de discentes com deficiência no ensino superior, na perspectiva de garantia de direitos, tendo em vista o que prevê a legislação em vigor, em especial a Constituição Federal de 1988. Tal importância/relevância se intensifica no contexto ultraneoliberal, onde, recorrentemente, a burguesia rentista tem imposto o Estado Mínimo para o social, com cortes crescentes no financiamento das Políticas Sociais.

Trabalhar a temática em questão possibilitou, além dos aspectos já apresentados, maior visibilidade ao trabalho de assistentes sociais, no processo de inclusão de pessoas com deficiência, no ensino superior, em Núcleos de Acessibilidade, para além de Marabá e Região Sul e Sudeste do Pará, tendo em vista a divulgação dos resultados desta pesquisa no âmbito da Unifesspa, na rede educacional de Marabá e região, nas Instituições de Ensino superior parceiras, no Comitê de Ética em Pesquisa, em grupos de pesquisa, em Congressos, Seminários, eventos e espaços correlatos.

Diante do exposto, analisar as formas atuais como se expressa a questão social, no contexto apresentado, é necessário para o Serviço Social, pois os assistentes sociais atuam em diferentes esferas de interesses sociais e precisam projetar suas objetivações na defesa de direitos daqueles que demandam seus serviços, principalmente, em uma conjuntura onde as Universidades têm sido alvo constante das investidas do capital, que afetam tanto o direito a condições dignas de trabalho, quanto a dignidade profissional e dos sujeitos assistidos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.M. A dimensão pedagógica do Serviço Social: bases histórico-conceituais e expressões particulares na sociedade brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, Cortez, n. 61, p. 43-71. 2004.
- ABREU, Marina Maciel. CARDOSO, Franci Gomes. Mobilização social e práticas educativas. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- ALMEIDA, M. R. **A assistência estudantil como estratégia de combate à evasão e retenção nas universidades federais: um recorte do semiárido potiguar**. Natal, 2019. 231f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/28342/1/Assistenciaestudantilestrategia_Almeida_2019.pdf>. Acesso em: 06-05-2023.
- ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019). Liberações orçamentárias da SESu para as IFES, nos meses de janeiro a novembro de 2007. Brasília: Conselho Pleno da Andifes.
- Andifes, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2007). Liberações SESu 2007 (detalhadas) – em ordem alfabética de IFES. Portal de notícias da Andifes. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?cat=966>>. Acesso em: 14-05-2023.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARAÚJO, Josemar. **Teoria Geral do Estado**. Folha de Apoio 02. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.josemararaudo.com%2Fcont%2Fucb%2Fdisc%2Ftge%2Ftgefolha02.pdf&clen=136729&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3a%2F%2Fwww.josemararaudo.com%2Fcont%2Fucb%2Fdisc%2Ftge%2Ftgefolha02.pdf&clen=136729&chunk=true)>. Acesso em: 08 de abril de 2022.
- BARBOSA, et al. **Educação superior brasileira: expansão e contradições (2013-2014)**. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI). Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID3993_20102016224635.pdf>. Acesso em: 11/08/2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3^a. Lisboa: Edições, v. 70, n. 1, p. 223, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+An%C3%A1lise+de+conte%C3%A7e%BA&author=Bardin+L&publication_year=2011>. Acesso em: 22-03-2022.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital**. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política Social no contexto da crise capitalista**. In: **Serviço**

Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti. SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. **Questão Social e direitos.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica do Serviço Social; v. 2).

BEHRING, Elaine Rossetti; **Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo, Cortez, 2003.

BEIGUELMAN, Paula. **Os companheiros de São Paulo.** São Paulo: Edições Símbolo, 2017.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da Assistência Social.** Belo Horizonte: ASCOM, 2007. 132 p.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. Chauí, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento:** cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: dezembro de 2008.

BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R. **Assistência Social na Pandemia da Covid-19: Proteção para quem?** São Paulo: Serviço Social & Sociedade, 140, 66-83, 2021.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL, **Constituição (1988) - Emenda Constitucional Nº 26 de 27 de novembro de 1985.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc26-85.htm>. Acesso em: 17-06-2022.

BRASIL, **Constituição (1988) - Emenda constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 17-06-2022.

BRASIL, **Decreto Nº 186/2008.** Aprova o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Avaliação de Políticas Públicas.** Disponível em: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/governanca/avaliacao-de-politicas>>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

BRASIL. **Aviso Circular Nº 277/1996.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em 14-07-2021.

BRASIL. **Código de Ética profissional do/a Assistente Social.** Lei. 8662/93 de

regulamentação da profissional. 4 ed. Brasília: CFESS. Disponível em: <https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>: Acesso em 16-07-2022.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Especial Universidades - O crescimento das instituições privadas de ensino superior - (08' 04"). Reportagem Especial. Brasília, 2008.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Marabá, 2022. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12-05-2022.

BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: CORDE, 1995.

BRASIL. Decreto - lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto - lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, revogado pelo Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto 6.096/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007

BRASIL. Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto Nº 405, de dezembro de 1968. Provê sobre o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior, em 1969. Brasília, 1968.

BRASIL. Decreto Nº 7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 8.659, do dia 25 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Brasília, 1911.

BRASIL. Decreto Nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Brasília, 1915.

BRASIL. Decreto Nº 16. 782, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Brasília, 1925.

BRASIL. Decreto Nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto Nº 2.162, de 24 de fevereiro de 1997. Fusão FAE/FNDE. Transfere as

atribuições e responsabilidades da FAE para o FNDE. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto Nº 3.076 de 1999. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE. Brasília, 1999.

BRASIL. Decreto Nº 5.626/2005. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2005.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto Nº 6. 096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Decreto Nº 7.642, 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, 2011.

BRASIL. Decreto Nº 7.750/2012. Regulamenta o Programa um Computador por Aluno – PROUCA, e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional – REICOMP. Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto Nº 914 de 06 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1993) Decreto Nº 914, foi revogado pelo Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1993-1999.

BRASIL. Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004a. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

BRASIL. Decreto-Lei Nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 1968.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 68.908/1971. Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. Brasília, 1971.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. (Reforma Capanema). Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/leg_in/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17-08-2022.

BRASIL. Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior. SECADI/SESu-2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option>

=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BRASIL. Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. SECADI/SESu-2013. Brasília, 2013.

BRASIL. História da educação brasileira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 16-08-2022.

BRASIL. Instituído pela Portaria Normativa MEC Nº 2/2010 (posteriormente regido pela Portaria Normativa Nº 21 de 05 de novembro de 2012). Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizados pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Marabá, 2010. Marabá, 2010. Disponível em: <http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf>. Acesso em: 07-05-2022.

BRASIL. Instituído pelo Decreto Nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Programa Nacional de Educação Universitária – Proext. Brasília 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em:<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 22-04-2023.

BRASIL. Lei Nº 10.172 de janeiro de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília 2001.

BRASIL. Lei Nº 10.933 de 11 de agosto de 2004. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Brasília, 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei Nº 11.096 de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benéficas de assistência social no ensino superior; altera a Lei Nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/570545#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>> Acesso em: 12-09-2022.

BRASIL. Lei N 11.653 de 07 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2008/2011. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23

de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória Nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.260/2001. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis Nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, Nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e Nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 14-03-2022.

BRASIL. Lei Nº 12.539 de 18 de janeiro de 2012. Estrutura o Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência; dispõe sobre a prevenção e repressão às infrações contra a ordem econômica; altera a Lei Nº 8.137, de 27 de dezembro de 1990, o Decreto-Lei Nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 - Código de Processo Penal, e a Lei Nº 7.347, de 24 de julho de 1985; revoga dispositivos da Lei Nº 8.884, de 11 de junho de 1994, e a Lei Nº 9.781, de 19 de janeiro de 1999; e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei Nº 12.711/2012, pela Lei Nº 13.409/2016.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei Nº 9.276 de 09 de maio de 1996. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996/1999 e dá outras providências. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Nº 9.989 de 21 de julho de 2000. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2000/2003. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei Nº 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005). Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras

providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 24/01/2022.

BRASIL. Lei Nº 13.397, de 21 de dezembro de 2016. Altera a Lei Nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, que institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. Brasília, 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei Nº 14.235, de 11 de novembro de 2021. Altera o Anexo I à Lei Nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019, que institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. Brasília, 2021.

BRASIL. Lei Nº 6.494 de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, 1977.

BRASIL. Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_leis/l7853.htm>. Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. Lei Nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, 1992.

BRASIL. Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília, 1994.

BRASIL. Manual de procedimentos visando a inclusão da pessoa com deficiência e do beneficiário reabilitado no mercado de trabalho. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/manual-pcd-versaofinal.pdf](http://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/manual-pcd-versaofinal.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

BRASIL. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Medida Provisória Nº 1.799-1, de 21 de janeiro de 1999. Muda a denominação do Ministério da Educação e do Desporto para Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. Medida Provisória Nº 1.827, de 27 de maio de 1999. Muda a denominação do Programa de Crédito Educativo para Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Brasília 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei Nº 13.005/2014 (em vigor até 2024)**. Aprova o Plano Nacional de Educação pela Lei determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília, 2014-2024. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 14-07-2021.

BRASIL, Presidente, (1995). **Plano Diretor do Aparelho do Estado**. Brasília: presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 17-06-2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 9/2001**. Institui as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 17, aprovado em 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em 14-03-2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes>>. Acesso em: 14-05-2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, para o período de 2011-2020 (Lei Nº 13.005 de 2004)**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2011-2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 14-07-2021.

BRASIL. **PNE 2011-2020. METAS E ESTRATÉGIAS**. Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 14-04-2023.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004**. Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf>. Acesso em: 23-08-2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Portaria 319 de 26 de fevereiro de 1999**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, em caráter permanente, a Comissão Brasileira de Braille, vinculada à Secretaria de Educação (SEESP). Brasília, 1999.

BRASIL. **Portaria Capes Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt->>

[br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf](http://centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf). Acesso em: 19-09-2022.

BRASIL. Portaria do MEC Nº 389 de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file>. Acesso em: 05-09-2022.

BRASIL. Portaria do MEC Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 02-03-2021.

BRASIL. Portaria do MEC, Nº 1.793, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13020-legislacao-de-educacao-especial#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%201.793%20DE%20DEZEMBRO,especiais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias.> Acesso em: 01-04-2022.

BRASIL. Portaria Interministerial Nº 5, de 2014. Trata da reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede Certific. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=67801>. Acesso em: 27-06-2022.

BRASIL. Portaria ME Nº 5.806, de 14 de maio de 2021. Portaria de atualização dos programas do PPA 2020-2023 (Portaria Nº 5.806, de 14 de maio de 2021). Brasília, 2021. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/521949>. Acesso em: 14-03-2022.

BRASIL. Portaria Ministerial Nº 39 de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 12-09-2022.

BRASIL. Portaria Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27-01-2022.

BRASIL. Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 03-09-2022.

BRASIL. Portaria Nº 489, de 18 de março de 1993. Plano Decenal de Educação para

Todos. Brasília, 1993.

BRASIL. Portaria N° 555/2007, prorrogada pela Portaria N° 948/2007, Brasília 2007.

BRASIL. Portaria N° 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Brasília, 2014. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf>. Acesso em: 14-07-2022.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial N° 18/2007. Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>>. Acesso em: 30-02-2022.

BRASIL. Portaria Normativa N° 13/2007. Brasília, 2017. Dispõem sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.

BRASIL. Portaria Normativa N° 25 de 28 de dezembro de 2010. Programa de Nacional de Assistência Estudantil para Instituições de Ensino Superior Públicas Estaduais – Pnaest. Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE N° 06 de 17 de março de 2009 (Procampo). Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_1703_2009.pdf>. Acesso em: 01-09-2022.

BRASIL. Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se). Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>>. Acesso em: 13-07-2022.

BRASIL. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto N° 7.234/2010). Brasília, 2010.

BRASIL. Reforma Benjamin Constant por meio do Decreto N° 918, de 08 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI (Publicação Original). Brasília, (s.d.). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15-03-2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N° 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20-10-2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18-09-2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 01-10-2022.

BRASIL. Resolução do MEC CNE/CEB Nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 09-01-2022.

BRASIL. Resolução Nº 02, de 24 de fevereiro de 1981, do Conselho Federal de Educação. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Disponível em: <<https://www.feis.unesp.br/Home/DTA/STG/aluno/legislacao/RESCFEN021981eN051987.pdf>>. Acesso em: 11-12-2022.

BRASIL. Resolução Nº 27/2012. Cria o Programa Escola Acessível. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>>. Acesso em: 23-03-2022.

BRASIL. Resolução Nº 05, de 26 de novembro de 1987. Altera a redação do Artigo 1º da Resolução Nº 2/81. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res5.pdf>>. Acesso em: 12-07-2022.

BRASIL. Decreto 7612/2011. Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver Sem Limites. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2011.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **“InCiPng Legal FicPons: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.”** Griffith Law Review, London, v. 10, n.1, p. 42-62, 2001.

CARDOZO, Priscila Schacht. **Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais.** Revista de Iniciação Científica, Criciúma, v. 15, n. 1, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/samue/Downloads/ali,+5+Priscila+Cardozo.pdf>>. Acesso em: 29-04-2023.

CARDOZO, Aline da Silva; OLIVEIRA, Iana Raquel Dantas de; VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LIMITES E POSSIBILIDADES. VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID14809_0210201913121>

2.pdf>. Acesso em 14-08-2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Fernando de Azevedo, pioneiro da educação nova.** Ver. Inst. Est. Bras., SP, 37:71-79, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/samue/Downloads/ 71080-Texto%20do%20artigo-95039-1-10-20140123.pdf>. Acesso em: 26-04-2023.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** 3^a ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTANEDA, Luciana. **Você sabia o que é a CIF?** Interfisio. Rio de Janeiro, 2016c. Disponível em: <[CASTRO, Márcia da Silva Pereira. **A política pública de assistência social e o estado brasileiro \[recurso eletrônico\]: assistencialismo, universalização ou focalização?** / Márcia da Silva Pereira Castro. – Natal, RN: EDUFRN, 2018.](https://interfisio.com.br/voce-sabe-o-que-e-cif-e-a-sua-importancia-aqui-segue-um-breve-resumo-esclarecedor-desta-importante-ferramenta-da-fisioterapia/#:~:text=A%20CIF%20%C3%A9%20um%20sistema,como%20um%20componente%20da%20sa%C3%A3ade%20a%20a%C3%BAde.>. Acesso em: 19-04-2023.</p></div><div data-bbox=)

CFESS. **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social.** 9^a ed. revisado e atualizado. Brasília: CFESS, 2011.

CFESS/Comissão de Fiscalização. **Reflexões sobre as funções privativas do (a) Assistente Social.** Mimeo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A Ideologia da Competência.** Belo Horizonte: Editora São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2^a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

CNPQ. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.** <http://memoria.cnpq.br/pibic>. Acesso em: 18/-2/2023.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de ética profissional do Assistente Social.** Brasília, 1993. 15-07-2022.

Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 13 de dezembro de 2006. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12-03-2022.

CRESS 13^a Região. **Serviço Social.** Paraíba, s.d. Disponível em: <<https://cresspb.org.br/servico-social/>>. Acesso em: 02 de março de 2022.

CROCHICK, J. L.; COSTA, V. A. da; FARIA, D. F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628>>.

Acesso em 14-08-2023.

CUNHA, Luiz Antonio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2022.

DALLABRIDA, Norberto. **A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/samue/Downloads/admin,+Educ+32-2+10.pdf>>. Acesso em 25-04-2023.

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho de 2001, pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, Montreal, Quebec, Canadá: 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 13-03-2022.

DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS (DAJI). **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1999. Disponível em: <<https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>>. Acesso em: 13-08-2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9696110-Debora-diniz-o-que-e-deficiencia.html>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

DURIGUETTO, Maria Lúcia e MONTAÑO, Carlos. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2010 (Parte 3). (225-350)

DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FARAGE, Eblin. **Educação superior em tempos de retrocesso e os impactos na formação profissional do Serviço Social**. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

FARIAS, IR., SANTOS, AF., and SILVA, E. S. **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 39-48. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 de março de 2022.

FARIAS, Norma. BUCHALLA, Cassia Maria. **A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas**. São Paulo, Rev. bras. epidemiol. 8 (2), 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?lang=pt#:~:text=0%20modelo%20da%20CIF%20substitui,assim%20como%20sua%20participa%C3%A7%C3%A3o%20social.>>. Acesso em: 19-04-2023.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Globo, 2005.

FERREIRA, Suely. OLIVEIRA, João Ferreira de. **As reformas da educação superior no brasil e na união europeia e os novos papéis das universidades públicas.** Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIOCRUZ. **Associação Brasileira de Educação.** Boletim da ABE, ano II, n. 6, jul./1927. p. 1. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2&sid=15#:~:text=Criada%20em%201924%2C%20a%20Associa%C3%A7%C3%A3o,viessem%20ao%20encontro%20desse%20objetivo>>. Acesso em: 16-07-2023.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, L. M. B. **O Serviço Social na reestruturação produtiva. Espaços. Programas, direções e processos do trabalho profissional.** São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6ª Edição. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GESSER, Marivete. LETÍCIA, Geisa. BÖCK, Kempfer. LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf>. Acesso em: 14-04-2023.

GETÚLIO E JUSCELINO PRIVILEGIARAM EDUCAÇÃO PARA A ELITE. **Insper**, 2019. Disponível em:<<https://www.insper.edu.br/conhecimento/historia-economica/getulio-e-juscelino-privegiaram-educacao-para-a-elite/#:~:text=Os%20governos%20brasileiros%20deram%20prefer%C3%A7%C3%A3o,meio%20da%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20de%20im%20porta%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em: 15-04-2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 1974 [1961].

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade** [online], v.33, n.118, pp.171-190, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hjzmmcXqsPRDNQK3wXvsrQv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01-05-2023.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **A educação diante da crise do capital: dilemas e possibilidades.** UNIR – Universidade Federal de Rondônia, (s.a.).

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades.** Acta Scientiarum. Education, vol. 34, n.º 2, julio-diciembre, 2012, pp. 281-290 Universidade Estadual de

Maringá Paraná, Brasil.

GOMES, Maria Lenilúcia Pereira. LEITE, Ingrid Lorena da Silva. OLIVEIRA, Lucia Conde de. **Visita Domiciliar: Indicações Contextualizadas de Forma e Conteúdo**. In: **Instrumentos e técnicas do serviço social** [livro eletrônico]: **desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada** / organização Danielle Coelho Alves, Erlenia Sobral do Vale, Renata Albuquerque Camelo. – Fortaleza, CE: EdUECE, 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRANEMANN, Sara. **Crise econômica e a Covid-19: rebatimentos na vida (e morte) da classe trabalhadora brasileira**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 19, 2021, e00305137. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00305.

GUEDES, Maria Denise. **Educação e Formação Humana**: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf>. Acesso em 21-03-2022.

GUERRA, Yolanda. **Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social**. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** n. 62. São Paulo: Cortez, 2000.

HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil. **A Reforma Francisco de Campos**. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=88:areforma-francisco-de-campos&catid=1015:1931&Itemid=2#:~:text=Estabeleceu%20definitivamente%20%20curr%C3%ADculo%20seriado,o%20ingresso%20no%20ensino%20superior.>. Acesso em: 25-04-2023.

HIGA, Carlos César. **Crise de 1929**. Mundo Educação, 2023. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/crise-1929.htm>>. Acesso em: 26-04-2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Atribuições privativas do assistente social em questão**. Brasília: CEFESS, 2012. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS202-AtribuicoesPrivativas-Vol2-Site.pdf>>. Acesso em: 15-05-2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na cena contemporânea**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESE/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 21ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESE/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**:

esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 380 p.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar e da Educação Superior, 2001-2020**. Brasília: MEC, 2021.

JACOBS, Edgar. SANTOS, Ana Luiza. **O Censo da Educação Superior de 2020**. Jacobs Consultoria. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/o-censo-da-educa%C3%A7%C3%A3o-superior-de-2020>. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **As Primeiras Ações e Organizações Voltadas para as Pessoas com Deficiência**. Disponível em <<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>>. Acesso em: 14-02-2022.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil.pdf?1473201976>. Acesso em 20-04-2023.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **O Associativismo das Pessoas com Deficiência**. Bengala Legal, 2010. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/associativismo-historia-pcd>>. Acesso em 14/02/2022.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **Manual da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod_resource/content/1/Laville%20Christian%20Dionne%20Jean_A%20Construcao%20do%20Saber%20completo%29.pdf>. Acesso em 12-03-2021.

LIMA, Antonio Bosco de. **Estado e políticas públicas em tempos de reforma**. São Paulo: Alínea, 2010.

LIMA, Jéssica Cleophas do Carmo. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROJETO NEOLIBERAL BRASILEIRO EM TEMPOS TEMEROSOS**. UFES, Vitória, ES, XVI ENPESS, dez. de 2018.

LOPES, Josefa e CARDOSO, Franci. **O trabalho do assistente social nas organizações da classe trabalhadora**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MACÊDO, Stephanie. **Políticas Públicas: o que são e para que existem**. Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe. Aracajú: Rede Alese, Canal do Ensino, 16/11/2018. Disponível em: <<https://al.se.leg.br/politicas-publicas-o-que-sao-e-para-que-existem/#:~:text=Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20s%C3%A3o%20a%C3%A7%C3%A7%C3%95es%20e,o%20bem%20estar%20da%20popula%C3%A7%C3%A7%C3%A3o.>>. Acesso em: 29 de março de 2022.

- MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARSHALL, T.H. **Política Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARTINS, Beatriz Cukierkorn, et al. **Capacitismo e os desafios das pessoas com deficiência**. Politize, 2020c. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/capacitismo-e-os-desafios-das-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 21-04-2023.
- MARTINS, J. de S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MARX & ENGELS. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. H. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988. (Livro I, v. I.).
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASCARO, Alyson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/samue/Downloads/Alysson%20Leandro%20Mascaro%20-%20Estado%20e%20forma%20pol%C3%ADtica.pdf>>. Acesso em 28-04-2023.
- MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e Burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3ª edição. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015, 192p. Resenha de: GONÇALVES, Maurício. Revista Dialectus, Fortaleza, ano 2, n. 7, p. 68-72, set./dez. 2015.
- MÉSZÁROS, Istvan. **The power of Ideology**. London: ZED BOOKS LTD, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG). **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec; 14. Ed; 2014. 407 p.
- MINTO, Lalo Watanabe Minto. **Navegando pela Educação**. HISTEDBR. 2006. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo>>. Acesso em: 16-04-2023.
- MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Orientação e acompanhamento de indivíduos, grupos e famílias**. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília:

CFESS/ABEPSS, 2009.

MUNIZ, Proença. ARRUDA, Esnarriage de. **Políticas Públicas Educacionais e os organismos internacionais: influências na trajetória da Educação Especial Brasileira.** Revista Histedbr on-line, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** 20 de novembro de 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 15-07-2022.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político contemporâneo.** In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social.** Módulo 1. Brasília: CEAD/Abepss/cefess/, 1999. Disponível em: <https://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf>. Acesso em: 13-11-2022.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo. Cortez, v. 1, 2006.

OLIVEIRA, D. **A qualidade total da educação:** os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In.: Bruno, L. et al. **Poder e trabalho no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Atlas, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Mental,** 1971.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **69ª Conferência Internacional do Trabalho.** Genebra, a Convenção Nº 159. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/convcoes/WCMS_236165/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 22-01-2021.

PAGANELLI, Raquel. **Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência.** DIVERSA, educação inclusiva na prática. 2018. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/>>. Acesso em 02 de junho de 2022.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. **A política de educação superior nos governos petistas: a inflexão Da universidade ao capital.** Universidade Federal do Ceará, 1, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/samue/Downloads/Dissertacao%20de%20ALIS%20SLIDER%20DO%20NASCIMENTO%20DE%20PAULA.pdf>>. Acesso em: 30-04-2023.

PENA, Rodolfo F. Alves. **"Consenso de Washington";** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/consenso-washington.htm>. Acesso em 24 de abril de 2023.

PEREIRA, Potyara A. P. **A utilidade da pesquisa para o serviço social.** Serviço Social & Saúde Campinas v. 4, p. 1– 156. Mai. 2005.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política educacional e Serviço Social.** São Paulo: Cortez,

1986.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas no Brasil**: desafios e perspectivas. **Revista estudos Feministas**, Florianópolis, n.16(3), p. 887-896, setembro/dezembro, 2008. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/?format=pdf&lang=pt>>. Aces-so em 01-05-2023.

PRADO Jr., Caio Prado. **Evolução política do Brasil: colônia e império**. 19ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAICHELIS, Raquel. **O trabalho do assistente social na esfera estatal**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

Reflexões sobre a história das políticas educacionais no brasil. Portal Educação. Disponível em: <<https://blog.portaleducacao.com.br/reflexoes-sobre-a-historia-das-politicas-educacionais-no-brasil/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio, 1999**. Londres, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

RIBEIRO, João Urbano. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RODAS, João Grandino. **Tratado internacional só é executório no Brasil depois de sua promulgação e publicação**. Consultor Jurídico, 2015. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2015-dez-24/olhar-economico-tratado-executorio-epois-promulgacao#:~:text=A%20promulga%C3%A7%C3%A3o%20atesta%20a%20ado%C3%A7%C3%A3o,seu%20valor%20imperativo%20e%20execut%C3%B3rio>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

SACKS, Oliver W. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6832233/mod_resource/content/3/um-antropologo-em-marte-oliver-sacks%20%281%29%20%281%29.pdf>. Acesso em 14-04-2023.

SALVADOR, E. **Fundo Público e o Financiamento das Políticas Sociais no Brasil**. Londrina: Serviço Social em Revista, 14(2), 4-122, 2012.

SANTOS, Sérgio Coutinho dos. KABENGELE, Daniela do Carmo. MONTEIRO, Lorena Madruga. **Necropolítica e crítica interseccional ao capacitismo**: um estudo comparativo da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e do estatuto das pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rieb/a/Nf8RzhZ7r6SKqPTczM7367D/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12-07-2022.

SÃO PAULO. INPES - Instituto de Pesquisa ao Ensino Superior do Estado de São Paulo.

Definição de Inclusão Social (2023c). Disponível em:
<<https://institutodepesquisa.org.br/insti>> tuto/nossa-
atuacao#:~:text=Inclus%C3%A3o%20Social,Inclus%C3%A3o%20Social,socie-
dade%2C%20tidos%20como%20supostame nte%20iguais.>. Acesso em 24-03-2022.

SEVERINO, Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa; SOUZA, Lincoln Moraes de. **Programa Incluir: aproximações/distanciamentos entre o desenho e sua implementação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** In: SILVA, Suzaneide Ferreira da, et al. (orgs.). **Direitos Sociais e Políticas Públicas: questões contemporâneas.** Mossoró - RN: EDUERN, 2018. 220p.

SEVERINO, Maria P. S. R. S. **Avaliação do processo de implementação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012-2014).** 2017. Tese (Doutorado). CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – PPGCS. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal-RN, 401 p. 2017.

SILVA, Aristóteles de Almeida. **O capitalismo tardio e sua crise:** estudo das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas / Aristóteles de Almeida Silva. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

SILVA. Otto Marques. **A epopeia ignorada:** a pessoa com deficiência na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; DUARTE JÚNIOR, Nestor Gomes. **A Assistência Estudantil na universidade como dimensão estratégica da política de educação brasileira.** In: SILVA, Suzaneide Ferreira da, et al (orgs.). **Direitos Sociais e Políticas Públicas: questões contemporâneas.** Mossoró - RN: EDUERN, 2018. 220p.

SOARES, Adriana Pereira [et al.]. **Metodologia da pesquisa científica.** 1ª ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SORIANO, Raúl Rojas. Manual de pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SPERFELD, P. C. & TILLMANN, L. (2021). **Serviço Social, direitos humanos e a luta anticapacitista.** Humanidades em Perspectivas, 3(6), 42-57. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/135>>. Acesso em: 23-03-2022.

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUSSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camra-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/terminologia-sobre-deficienciana-era-da-inclusao#:~:text=A%20partir%20de%201981%20por,a%20express%C3%A3o%20E2%80%9Cpessoa%20deficiente%20E2%80%9D>>. Acesso em 25-03-2023.

TEIXEIRA, Joaquina Barata. BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TONET, Ivo. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 1997. (cap. 2).

TROW, Martin. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII.** Berkeley: University of California, 2005. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>>. Acesso em: 01-05-2023.

UNESCO. **Declaração de Cuenca**, Equador: 1981.

UNESCO. **Declaração de Sunderberg**. Torremolinos, 1981. Disponível em: <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_sunderberg.pdf>. Acesso em: 12-05-2022.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1990, Jomtien, Tailândia: 1990.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 12-02-2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Edital Nº 010/2021. PROGRAMA DE APOIO A DISCENTES COM DEFICIÊNCIA DOS CAMPI FORA DE SEDE - NAIA/UNIFESSPA EDITAL.** Marabá, 2021. Disponível em: <https://naia.unifesspa.edu.br/images/Edital_Apoiador_NAIA_FORA_DE_SEDE_2021.pdf>. Acesso em: 29-04-2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Edital Nº 11 /2022 - PROEX. SELEÇÃO PÚBLICA DO PROGRAMA DE APOIO À PERMANÊNCIA (PROAP) PARA CONCESSÃO DE AUXÍLIO PERMANÊNCIA, MORADIA, TRANSPORTE E CRECHE PARA DISCENTES DE CURSOS EXTENSIVOS/REGULARES – 2022.** Marabá, 2022. Disponível em: <<https://editais.unifesspa.edu.br/sites/default/files/arquivos/proex-auxilio-2022-11-edital.pdf>>. Acesso em: 01-04-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Edital Nº 6/2023.** Programa de Monitoria Geral 2023. Disponível em: <https://editais.unifesspa.edu.br/sites/default/files/arquivos/EDITAL_N-06-2023-PROEG_17.03.2023_PROGRAMA_MONITORIA_GERAL_EXEC-05-2023_A_12-2023.pdf>. Acesso em: 12-03-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Instrução Normativa IN Nº 01, de 18 de março de 2020.** Altera a Instrução Normativa PROEX/Unifesspa Nº 02, de 18 de outubro de 2017 que estabelece critérios para concessão do Auxílio Emergencial, no âmbito da Unifesspa. Marabá, 2020. Disponível em: <https://proex.unifesspa.edu.br/images/Instru%C3%A7%C3%A3o_Normativa_Proex_n%C2%BA_01_de_18_de_mar%C3%A7o_de_2020.pdf>. Acesso em: 03-03-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Instrução Normativa PROEX/UNIFESSPA Nº 02, de 15 de abril de 2015.** Rege o PROGRAMA PERMANÊNCIA – MODALIDADE AUXÍLIO PcD. Marabá, 2015. Disponível em: <https://proex.unifesspa.edu.br/images/conteudo/proex/Legislacao/02_proex_instru>.

ao_normativa.pdf>. Acesso em: 03-03-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **O Organograma da Unifesspa.** Reestrutura em 2019 por meio da Resolução Nº 77/2019 – Consun/Unifesspa e sofreu pequenas alterações em 2021, expressa na Resolução 104/2021 – Consun /Unifesspa e em 2022, por meio da Resolução 113/2022 do Consun/Unifesspa, aprovada em 04.08.2022. Disponível em: <<https://seplan.unifesspa.edu.br/index.php/direcao>>. Acesso em: 23-03-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Objetivos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA).** Marabá, 2017. Disponível em: <<https://naia.unifesspa.edu.br/objetivos.html>>. Acesso em: 01-02-2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Organograma da Unifesspa.** Disponível em: <<https://seplan.unifesspa.edu.br/index.php/direcao>>. Acesso em: 20-03-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Resolução Nº 064/2015.** Altera o art. 1º da Resolução N. 022, de 13 de novembro de 2014 - CONSEPE, que aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da Unifesspa às pessoas com deficiência, quilombolas e indígenas. Marabá, 2015. Marabá, 2015. Disponível em: <https://sigrh.unifesspa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 13-09-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Resolução Nº 022, de novembro de 2014.** Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da Unifesspa às pessoas com deficiência, quilombolas e indígenas. Marabá, 2014. Disponível em: Marabá, 2014. <https://sigrh.unifesspa.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf>. Acesso em: 13-09-2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA). **Seleção de Bolsistas - Programa de Tutoria Pedagógica Específica a Discentes com Deficiência.** Disponível em: <https://editais.unifesspa.edu.br/edital-naia-3-sele%C3%A7%C3%A3o-de-bolsistas-programa-de-tutoria-pedag%C3%B3gica-espec%C3%ADfica-discentes-com>. Acesso em: 03-04-2023.

VEIGA-NEO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 947-963, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 01-05-2023.

VIANA, Giomar.; LIMA, Jandir Ferrera de. **Capital humano e crescimento econômico.** Interações (Campo Grande) 11 (2), dez. 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. **O significado sócio-histórico da profissão.** In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário aplicado à amostra de discentes com deficiência

Este é um convite para você discente com deficiência da Unifesspa participar da pesquisa **O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ: contribuições para a inclusão de discentes com deficiência** coordenada pela Prof.^a Dra. Maria do Perpétuo Socorro Rocha Sousa Severino e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, bem como ao ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS que trata de pesquisas em ambientes virtuais. Sua participação é voluntária, você também poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você inicialmente dará seu consentimento assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra em formato de formulário on-line no Google Forms, assinalando a opção “concordar em participar desta pesquisa”. Logo abaixo, e, posteriormente, será submetido ao seguinte procedimento: responder ao questionário via Google Forms, cuja responsabilidade de aplicação é de Samuel de Almeida Mendes, mestrandando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Direitos Sociais do Campus Central “de Mossoró”, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O questionário terá questões abertas e fechadas, bem como de múltipla escolha. Nas questões abertas você deverá discorrer sobre sua resposta; algumas questões fechadas você deverá marcar apenas uma alternativa, justificando-a quando for o caso; em outras questões fechadas você, conforme indicado nas mesmas, poderá marcar uma ou mais alternativas.

Será garantida interpretação e libras para discentes surdos/as e audiodescrição para discentes cegos/as sempre respeitando o sigilo.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “analisar as contribuições do Serviço Social no processo de inclusão de discentes com deficiência da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará”. E como objetivos específicos:

- a) Identificar as contribuições do Serviço Social na garantia à inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa;
- b) Examinar as contribuições do Serviço Social no NAIA e sua articulação com os demais setores que trabalham com a Política Nacional de Assistência Estudantil na garantia à inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa;
- c) Analisar as possibilidades e os desafios no processo de inclusão de discentes com deficiência na IFES em estudo

As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial. Ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM (protegido por senha) e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável no Departamento de Serviço Social, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes da pesquisa nem o responsável.

O pesquisador estará à disposição para quaisquer esclarecimentos durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

através do link (a ser criado). É importante guardar sua via para eventuais situações posteriores. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pelo responsável pela pesquisa – Samuel de Almeida Mendes no endereço Folha 08; Quadra 21; Lote 01- Bairro: Nova Marabá – Marabá-Pará. CEP: 68.512-570. Cel.: (94) 99288-2717.

Diante dos esclarecimentos apresentados sobre a pesquisa **O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ: contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**, você concorda em participar da pesquisa?

[] Sim [] Não

TÍTULO DA PESQUISA:

**“O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência”**

Desde já agradecemos a sua disponibilidade em responder essa pesquisa. Sua participação é muito importante para nós!

O questionário completo leva em média 30 minutos para ser respondido, mas você não tem um tempo limite, portanto, fique à vontade e leve o tempo que for preciso. Contudo, solicitamos a devolução do mesmo para o pesquisador no menor espaço de tempo.

Procure responder o questionário em um lugar em que você possa se concentrar e responder o mais fielmente às questões, lembrando que não existem respostas certas ou erradas, apenas a sua sincera percepção frente aos assuntos expostos e todas as informações serão mantidas sob sigilo, como já citado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

I - REFERENTE À/AO POLÍTICA/PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Nesse item I marque apenas uma resposta para cada pergunta, justificando-a quando for o caso.

1.1 Você conhece a Política de Assistência Estudantil da Unifesspa?

[] Sim

[] Não

1.2 Você sabe quais são os auxílios ofertados pelo PNAES?

[] Sim

[] Não

Caso afirmativo, cite-os. _____

1.3 Você recebe algum dos Auxílios da Assistência Estudantil?

[] Sim

[] Não

1.3.1 Se respondeu sim na pergunta anterior, cite qual/quais auxílios da assistência estudantil você recebe? _____

1.4 Explique sua opinião sobre a importância da assistência estudantil no processo de inclusão (referente ao acesso, permanência e conclusão do seu curso na Unifesspa).

1.5 No caso da extinção do PNAES, na sua opinião, como ficaria a situação dos alunos atendidos?

II - REFERENTE AO TRABALHO DESENVOLVIDO PELO NAIA

Neste item marque apenas uma resposta para cada pergunta

2.1 Você sabe da existência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA/Unifesspa?

Sim

Não

2.2 Você conhece as/os bolsas/auxílios ofertadas/os pelo NAIA?

Sim

Não

2.3 Você recebe/recebeu algum dos auxílios ofertados pelo NAIA?

Sim

Não

Caso afirmativo, qual(is) _____

2.4 Você conhece o trabalho desenvolvido pelo NAIA no apoio a discentes com deficiência?

Sim

Não

2.4.1 Se sua resposta anterior foi sim, descreva o trabalho desenvolvido no NAIA?

2.5 Você já recebeu algum atendimento do NAIA?

Sim

Não

Caso afirmativo, Qual/Quais? _____

III - REFERENTE AO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À INCLUSÃO DE ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA.

3.1 Você conhece o trabalho desenvolvido pelo setor de Serviço Social do NAIA, ou da Caest/PROEX e do DAPSI?

Nesta pergunta você poderá marcar mais de uma alternativa

NAIA

Sim

Não

Caest/PROEX

Sim

Não

DAPSI

Sim

Não

3.2 No seu exercício profissional o assistente social trabalha na busca pela garantia dos

**O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência**

direitos dos seus usuários. Nesse sentido, você já recebeu algum atendimento de assistentes sociais da Unifesspa que lhe permitiu a garantia de algum direito?
Nesta pergunta você poderá marcar mais de uma alternativa

NAIA	Caest/PROEX	DAPSI
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não

3.3 Em caso positivo da resposta anterior, especifique qual o direito que lhe foi garantido e qual a importância desse direito para sua inclusão na Unifesspa nos setores abaixo:

- a) No NAIA: _____
- b) Na Proex: _____
- c) No DAPSI: _____

3.4 Como você avalia o trabalho do assistente social nos diferentes setores onde já foi atendido?

Nesta pergunta você poderá marcar mais de uma alternativa

NAIA	Caest/PROEX	DAPSI
<input type="checkbox"/> Ótimo	<input type="checkbox"/> Ótimo	<input type="checkbox"/> Ótimo
<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Bom	<input type="checkbox"/> Bom
<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Péssimo	<input type="checkbox"/> Péssimo

3.5 Que sugestões você aponta para melhorar o trabalho do assistente social no processo de inclusão dos discentes com deficiência?

IV - REFERENTE À ARTICULAÇÃO DO TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NO NAIA NA/NO Caest/PROEX E NO DAPSI.

Neste item marque apenas uma resposta para cada pergunta.

4.1 O Setor do Serviço Social do NAIA atual em parceria com a Caest/PROEX e o DAPSI?

- Sim
- Não

4.2 Você já participou de alguma atividade da Unifesspa onde os assistentes sociais do NAIA, da Caest/PROEX e o DAPSI trabalharam em parceria?

- Sim
- Não

4.3 Explique como se realiza essa articulação NAIA, da Caest/PROEX e o DAPSI?

4.4 Explique como essa parceria contribui (ou não) com o processo de inclusão dos discentes com deficiência?

V – REFERENTE AOS DESAFIOS E ÀS POSSIBILIDADES PRESENTES NO TRABALHO DO(A) ASSISTENTE SOCIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIFESSPA

5.1 Quais os desafios mais frequentes no trabalho do(a) assistente social do

NAIA/Unifesspa no processo de inclusão dos discentes com deficiência?

5.2 Que setores/atores podem contribuir para a minimização dos desafios presentes no trabalho do(a) assistente social?

5.3 Destaque as possibilidades que você considera essenciais para o trabalho do assistente social no processo de inclusão dos discentes com deficiência?

VI - REFERENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIFESSPA

6.1 Você considera que o trabalho desenvolvido pela Unifesspa no processo de inclusão de discentes com deficiência é: Marque apenas uma das alternativas abaixo:

[] Excelente

[] Bom

[] Ruim

[] Regular

[] Péssimo

Por quê?

6.2 Considerando o processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa, qual a sua principal necessidade? (Ex.: pedagógica, financeira...)

6.3 No processo de inclusão de discentes com deficiência, qual setor você considera que mais contribui com a inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa? Justifique sua resposta:

6.4 Como os demais setores podem contribuir para melhorar o processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa?

6.5 Que ações você considera essenciais para a inclusão de alunos com deficiência na Unifesspa?

6.6 Identifique as barreiras que interferem no processo de inclusão de discentes com deficiência.

Apêndice 2 – Roteiro da Entrevista aplicada aos Assistentes Sociais

TÍTULO DA PESQUISA:

**“O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência”**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Codinome: _____
1.2 Setor que trabalha: _____
1.3 Função: _____
1.4 Data da entrevista: _____
1.5 Local da entrevista: _____
1.6 Número da entrevista _____

I – REFERENTE AO TRABALHO NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:

- 1.1 Há quanto tempo você trabalha como assistente social na Unifesspa?
1.2 Há quanto tempo você trabalha como assistente social na Assistência Estudantil/DAPSI?
1.3 Você considera suas condições de trabalho adequadas?
[] Sim
[] Não
Explique sua resposta _____
1.4 Em relação à pergunta anterior, no caso de resposta negativa, indique sugestões do que poderia melhorar.
1.5 Com base na legislação de regulamentação da profissão de assistente social, que normas, princípios ou competências específicas orientam sua prática na Assistência Estudantil?
1.6 Descreva sua atuação na Política de Assistência Estudantil na Coordenadoria de Assistência Estudantil – PROEX/DAPSI.
1.7 Quais os desafios da sua atuação como assistente social para a inclusão de discentes com deficiência?
1.8 Quais as possibilidades de sua atuação como assistente social para a inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa?
1.9 Quem você considera que pode contribuir para a minimização desses desafios?
1.10 Qual a importância do PNAES para os/as discentes atendidos?

II – REFERENTE AOS DISCENTES ATENDIDOS:

- 2.1 Qual o público que você atende prioritariamente?
- 2.2 Você já atendeu discentes com deficiência da Unifesspa?
- 2.3 Você poderia descrever qual e como foi realizado esse atendimento?
- 2.4 Discorra sobre o trabalho que você desenvolve e a relação dele com a garantia de direitos à inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa?
- 2.5 Qual a importância do seu trabalho para a inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa?

III - REFERENTE À RELAÇÃO COM O NAIA

- 3.1 Você sabe da existência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA/Unifesspa?
- 3.2 Quando você conheceu o NAIA?
- 3.3 Como você conheceu o NAIA?
- 3.4 Você poderia descrever sobre o trabalho desenvolvido pelo NAIA?
- 3.5 Qual a importância do trabalho do NAIA para a inclusão dos discentes com deficiência da Unifesspa?
- 3.6 Você conhece o trabalho desenvolvido pelo Setor de Serviço Social do NAIA na garantia de direitos para a inclusão de pessoas com deficiência na Unifesspa? Caso afirmativo, discorra sobre ele.
- 3.7 O NAIA trabalha em articulação com outros setores da Unifesspa? Caso afirmativo, descreva como se materializa essa articulação em prol da efetivação da inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa
- 3.8 O NAIA realiza formações para discentes, técnicos (as) professores (as) trabalhadores (as) terceirizados (as). Você já participou de alguma formação realizada pelo NAIA?
 - a) Caso afirmativo, cite-as _____

IV - REFERENTE AO PROCESSO DE INCLUSÃO DE DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA UNIFESSPA

- 4.1 Que ações você considera essenciais para a inclusão de discentes com deficiência na Unifesspa?
- 4.2 Quais os desafios no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa?
- 4.3 Identifique as barreiras que interferem no processo de inclusão de discentes com deficiência.

O SERVIÇO SOCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ:
contribuições para a inclusão de discentes com deficiência

- 4.4 Identifique as possibilidades no processo de inclusão de discentes com deficiência da Unifesspa.
- 4.5 Como você avalia o trabalho desenvolvido pela Unifesspa no processo de inclusão de discentes com deficiência?

O Autor

SAMUEL DE ALMEIDA MENDES



Mestre em Serviço Social e Direitos Sociais - Programa de Pós-Graduação (PPGSSDS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela FAVENNI; Especialista em Metodologias Inovadoras para o Ensino das Ciências (Matemática) pelo IESF - MA. Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Especializando em Deficiências Intelectuais e Múltiplas pela FAVENI. Licenciando em Educação Especial pela FAVENI. Graduado em Serviço Social pela Universidade Paulista (2014). Atualmente é técnico administrativo - Assistente Social - Chefe do Departamento de Inclusão Acadêmica da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa.




Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009031-6



9 786560 090316

