

SERVIÇO SOCIAL E CAPACITISMO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA¹

Pedro Egidio Nakasone²
Luzia Fátima Baierl³

Resumo: O presente estudo aborda as nuances sobre o acesso e a formação profissional de estudantes com deficiência no curso de Serviço Social de uma universidade pública federal no estado de São Paulo. Nesse sentido, busca-se apreender a efetividade do ingresso estudantil a partir da lei 12.711 de 2012, e como as políticas afirmativas se desenvolveram para esse grupo. Para tanto, realizou-se uma análise documental sobre os dados de ingressantes no curso entre 2018 e 2021, de forma a quantificar a inserção desses estudantes, apontando, inclusive, como o capacitismo ainda é colocado como uma barreira moral e social no acesso formativo. Nota-se, então, que o ingresso de estudantes com deficiência avançou no país, porém, o seu número ainda é pouco expressivo no curso de serviço social, além de que as políticas de educação precisam ter sustentação no ensino básico para que o direito de acesso ao nível superior seja efetivamente garantido.

Palavras-chave: Serviço Social. Capacitismo. Estudantes. Deficiência. Políticas Afirmativas.

SOCIAL WORK AND ABLEISM: THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract: The present study addresses the means of access and professional training for students with disabilities in the Social Work course at a federal public university in the state of São Paulo. In this sense, we seek to understand the effectiveness of student admission from the law 12,711 of 2012, and how affirmative policies were developed for this group. To this end, a documentary analysis was carried out on the data of newcomers to the course between 2018 and 2021, to quantify the insertion of these students, even pointing out how ableism is still placed as a moral and social barrier in training access. It is noted, then, that the entry of students with disabilities has advanced in the country, however, their number is still not significant in the social service course, in addition to the fact that education policies need to be supported in basic education so that the right of access to the higher level is effectively guaranteed.

Keywords: Social Work. Ableism. Students. Disabilities. Affirmative Policies.

¹ O presente artigo é um recorte do Relatório Final apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de São Paulo, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2020/2021).

² Assistente Social. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da Universidade Federal de São Paulo. Doutorando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3211-1368>. E-mail: nakasone@unifesp.br

³ Assistente Social. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo. Mestra e Doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1550-9451>. E-mail: baierl@unifesp.br.

TRABAJO SOCIAL Y CAPACITISMO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES COM DEFICIENCIA

Resumen: El presente estudio aborda los matices del acceso y la formación profesional de estudiantes con deficiencia en el curso de Trabajo Social en una universidad pública federal en el estado de São Paulo. En este sentido, buscamos comprender la efectividad de la admisión de estudiantes a partir de la ley 12.711 de 2012, y cómo se desarrollaron políticas afirmativas para este colectivo. Para ello, se realizó un análisis documental de los datos de los ingresantes a la carrera entre 2018 y 2021, con el fin de cuantificar la inserción de estos estudiantes, señalando incluso cómo el capacitismo aún se ubica como una barrera moral y social en el acceso a la formación. Se advierte, entonces, que el ingreso de estudiantes con deficiencia ha avanzado en el país, sin embargo, su número aún no es significativo en la carrera de trabajo social, además de que es necesario apoyar políticas educativas en la educación básica para que el derecho de acceso al nivel superior estar efectivamente garantizado.

Palabras-clave: Trabajo Social. Capacitismo. Estudiantes. Deficiencia. Políticas afirmativas.

INTRODUÇÃO

A categoria profissional do Serviço Social vislumbra o enfrentamento e a superação das diferentes expressões das desigualdades sociais, conforme preconizado no Código de Ética do/a Assistente Social em seu Princípio Fundamental VI: “Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças” (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 23).

Diante deste compromisso ético-político é de suma relevância compreender a inserção de estudantes com deficiência tanto no âmbito da formação profissional como para entender o acesso e a permanência no ensino superior a partir das políticas afirmativas. Para este trabalho abordaram-se os discentes de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista (Unifesp/BS). Curso criado em 2009, sendo o único em uma instituição pública federal no estado.

Há inúmeras análises e estudos pela categoria profissional de assistentes sociais sobre as pessoas com deficiência a partir das políticas sociais, principalmente vinculadas à saúde ou a assistência social, buscando entender as formas e os mecanismos de acesso aos direitos socioassistenciais. Contudo, ainda é mínima a produção de estudos que se embasam na formação profissional de assistentes sociais com deficiência, nem como o capacitismo é observado como uma barreira moral e social no acesso à educação. Assim, por meio destes apontamentos é que o trabalho se desdobra, tendo como objetivo apreender o contexto da inclusão de estudantes com deficiência no curso de Serviço

Social da Unifesp/BS, a partir do acesso e a permanência estudantil, diante da perspectiva da Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, além das determinações sócio-históricas que condicionam a educação para Pessoas com Deficiência (PCD).

Segundo o levantamento da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2011, 15% da população mundial tem ao menos um tipo de deficiência. No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), por meio do Censo Demográfico realizado em 2010, esse número correspondia a quase 24% da população total. Entretanto, segundo o Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais do IBGE (2018), que refinou os dados coletados, com base em um alinhamento à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), o percentual diminuiu para 6,7% no território nacional, uma vez que os dados separam as deficiências graves das deficiências leves. Ou seja, o novo indicador condiciona políticas sociais para as deficiências consideradas mais graves, todavia, o número de pessoas com deficiências no Brasil permanece o mesmo, 24% da população, englobando a totalidade das deficiências graves ou leves. Dessa forma, a separação entre as deficiências condiciona os investimentos em políticas sociais somente para um segmento, o que ocasiona políticas focalizadas somente para o segmento das deficiências lidas como graves.

Diante do exposto, o artigo esboça o perfil dos estudantes com deficiência para apreender como as políticas afirmativas atuam na perspectiva da inclusão discente. Uma vez que, apesar dos avanços normativos para a inclusão, a educação pública de nível superior no Brasil vem sendo sucateada em atendimento às políticas de mercado, o que afeta a todos, em particular a população negra e de forma mais acentuada para os discentes com deficiência, tendo em vista que adaptações estruturais, qualificações profissionais docentes e programas de permanência são atingidos constantemente, o que pode acarretar um não acesso educacional.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada na perspectiva do movimento histórico-dialético como elemento de análise da inserção dos estudantes com deficiência no curso de Serviço Social da Unifesp/BS entre os anos de 2018 e 2021. Além de as políticas de permanência estudantil e a formação continuada dos docentes para a superação do capacitismo.

ANTICAPACITISMO: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O debate sobre a deficiência é antigo e pode ser datado em quatro momentos históricos. Segundo Sasaki (1997) tem-se: (i) a era da negligência, até o século XVII; (ii) a era da institucionalização, entre os séculos XVIII e XIX; (iii) a era da educação no século XX; e, (iv) a era da inclusão, a partir da década de 1970 do século XX.

A questão do acesso à educação sempre foi um dilema nacional. E para as pessoas com deficiência do país o processo se inicia somente em 1857, com a criação do Instituto Surdo-Mudos que tinha como objetivo “[...] oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos [...]” (BRASIL, 2020). Assim, destaca-se que os marcadores do período eram moralizantes, a formação não tinha o contexto da inclusão, e sim de moralizar, ainda mais sendo para um público restrito, não existindo escolas especiais de formação para os outros tipos de deficiência, o que gerava o abandono e a exclusão das crianças (MARCÍLIO, 1998, p. 25).

Desse modo, em nosso país, as políticas educacionais para as pessoas com deficiência somente ocorrem no século XIX, e tinha o viés do ajuste social como forma de integrar. A perspectiva educacional visava adequar as pessoas com deficiência a sociedade; e não a sociedade para elas, trazendo um contexto moralizante e conservador sobre a deficiência, como se a mesma, em partes, não fosse impeditiva para o acesso à educação, pois a força de vontade e o desejo superariam as barreiras sociais. Diniz (2003, p. 4), destaca que “[...] Há deficientes, em que as lesões são tão graves e limitantes, que jamais terão habilidades para a produção, não importa qual o tamanho do ajuste social a ser feito [...]”. Sendo assim, caso elas não superassem as barreiras, seria por conta do não esforço, ou seja, o viés era meritocrático e moralizante, condicionando a deficiência à sua superação. Ponderava-se, portanto, a consequente barreira pelo viés subjetivo, ignorando, deliberadamente, as condicionantes de cada pessoa, pois a deficiência não era compreendida a partir de fatores objetivos e subjetivos, mas sim por meio de um contexto meritocrático; que, em grande medida, continua presente.

A educação brasileira sempre teve um viés complexo para a classe trabalhadora e esse desdobramento está imerso em uma lógica educacional mercadológica em que a

educação visa somente um processo de reprodução de ideais para o mercado de trabalho e da reprodução da sociabilidade capitalista. Desse modo, dentro da lógica do capital há a necessidade do ensino escolar, principalmente para a manutenção dos postos de trabalho, onde se exige um mínimo de preparo prévio. Assim, a educação atual não visa uma emancipação política e social dos/as/es discentes, mas sim de garantir as condições de que futuramente eles se insiram dentro da lógica do trabalho.

[...] Se vivemos em um sistema capitalista em que sua existência depende da desigualdade social, subjetiva e substancial, o capacitismo se nutre pela lei do mais eficiente para domar e invisibilizar esses corpos que podem ter um ritmo de eficiência diferente. A questão aqui é a desumanização do corpo com deficiência, se possui um rótulo de ineficiente, incapaz, assim o é (MARCO, 2021, p. 18).

Nesse sentido, ao tratar da questão da formação para o mundo do trabalho tem-se diversas variáveis e as pessoas com deficiência são atravessadas por essa lógica produtiva. Ou seja, dentro do contexto atual elas estão em um limbo em que a deficiência é impeditiva na lógica da corponormatividade, que visa uma análise de adequação ao *padrão social*; padrão esse entendido pela venda da força de trabalho. Assim, esses corpos são vistos como menos eficientes, logo, são tratados com diferenças a partir do que podem ou não produzir.

Adriana Dias (2013, p. 2), conceitua o capacitismo como “[...] a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas [...]”. Ainda, segundo Dias *apud* Campebell (2001), “[...] o capacitismo está para o segmento da pessoa com deficiência o que o racismo significa para os afrodescendentes ou o machismo para as mulheres: vincula-se com a fabricação de poder”. Mello (2016, p. 3273) aponta que “[...] Essa distinção etimológica é necessária para o acionamento da categoria capacitismo, materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional [...]”.

Vitor di Marco (2020) militante do movimento das pessoas com deficiência e homem com deficiência em seu livro *Capacitismo: o mito da capacidade*, destaca:

[...] Capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido que envolve todos que compõem o corpo social. Ele parte da premissa da capacidade, de sujeição dos corpos deficientes em razão dos sem deficiência. Acredita que a corporalidade tange à normalidade, a métrica, já o capacitismo não aceita um corpo que produza algo fora do momento ou que não produza o que acreditam como valor. Ele nega a pluralidade de gestos ou não gestos, sufoca o desejo, mata a vontade e retira, assim, a autonomia dos sujeitos que são lidos como deficientes [...] (MARCO, 2020, p. 18).

Compreendendo que o capacitismo envolve as relações de poder e se configura como produção histórico social em nossa sociedade, aponta-se que ele não ocorre somente pela corponormatividade para o mundo do trabalho, mas também por meio das opressões indiretas, em muitos casos, vinculadas durante o período da formação básica e superior a partir de gestos e dificuldades de ensino-aprendizagem, o que inclui os estudantes com transtornos de aprendizagem, do espectro do autismo (TEA), mental, altas habilidade, superdotação, entre outros. Esses estudantes são lidos socialmente como “diferentes” pelas adequações que necessitam no processo de ensino-aprendizagem. Ser diferente se torna ser desigual através do não acesso. Desse modo, a educação acaba sendo negada e, conseqüentemente, o processo de socialização e o acesso ao mundo do trabalho. Percebe-se, portanto, que os atravessamentos se iniciam desde a infância, uma vez que a educação é para formar uma massa de pessoas aptas ao trabalho e, sendo essa possibilidade mínima para algumas pessoas com deficiência, retoma-se o contexto histórico de segregação (SASSAKI, 1997). Qual o motivo de uma pessoa com deficiência estudar? Qual o motivo de se investir em educação se não haverá retorno financeiro para o sistema capitalista?

A forma que o capacitismo se apresenta está enraizada e estruturada em nossa sociedade, uma vez que séculos de segregação social não se alteram sem o investimento do Estado para uma mudança da consciência social. Fazendo-se necessário trazer a temática para o debate, entendendo as demandas que estão postas e como a formação profissional — seja para o Serviço Social ou demais profissões — atuam na inclusão desses discentes com deficiência para com os demais sem deficiência, visando a não violação do seu direito objetivo de estudar, nem de sua subjetividade com frases

vexatórias, ou mesmo o estigma social do capacitismo, “que eles não podem se formar”, ou “questionarem a sua futura atuação profissional”.

As décadas de 1980 e 1990 marcaram um processo de transição no país para a ampliação dos direitos sociais a partir da Constituição Federal de 1988, que reconhece na forma jurídica a igualdade de todos os indivíduos. Inclui-se, a partir da igualdade jurídica, as políticas públicas educacionais aos alunos com deficiência, como também se assegura o direito ao ensino em instituições regulares de educação. Nesse passo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação para Todos (2001), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são um dos pilares para a garantia do acesso à educação.

Contudo, ainda há uma luta anticapacitista muito grande a ser travada para que esse acesso efetivamente ocorra no país, em especial se analisarmos a conjuntura político-ideológica governamental desde o golpe institucional parlamentar-jurídico de 2016 e os seus constantes ataques à educação, que ganha uma ressignificação a partir do governo presidencial de 2019. Inclusive, pela fala do ex-ministro da educação, Milton Ribeiro, em 2021, sobre a permanência de crianças com deficiência nas escolas públicas e que: “elas atrapalhariam o ensino dos demais estudantes sem deficiência” (UOL, 2021).

Desse modo, pensar a luta anticapacitista é compreender os atravessamentos históricos da população com deficiência e como ela foi tratada ao longo da história, buscando a efetiva inclusão a partir das diferenças. Analisando, portanto, a efetividade das políticas públicas que foram implementadas e que passam por uma derruição de crivo neoliberal, sendo esse um dos grandes desafios da educação para uma educação crítica, emancipadora e anticapitalista. Uma vez que, ao mesmo tempo que o Estado assume o seu papel social de inclusão a partir de políticas sociais, elas acabam se tornando focalizadas e residuais, segregando esse grupo populacional como se os direitos não fossem universais, visto que a segregação é gerada pelo próprio Estado que não busca superar o capacitismo estrutural. Ou seja, existe a dualidade do binômio segregação-inclusão em que há o mecanismo de segregação para depois existir a inclusão.

Isso posto, outro desafio para consolidar uma educação anticapacitista reside na formação profissional de docentes, em especial os do ensino superior. Segundo Veiga

(2006) muito se associa a formação continuada com o processo da educação em nível básico e a LDB deixa uma lacuna sobre a formação docente superior. O artigo 66 da LDB fala sobre uma preparação docente, mas não especifica como ela deve ocorrer. Em paralelo a isso deve-se pensar que o corpo docente do ensino superior, geralmente, são pesquisadores de carreira (Bacharéis), ou seja, não possuem uma formação pedagógica para ministrar aulas, a apreendendo a partir da prática profissional, mas sem um embasamento em metodologias do ensino-aprendizagem, conforme ocorre nas licenciaturas, que possuem uma formação direcionada à docência, em que o profissional possui estágios docentes para conseguir a sua licença para atuar (ISAIA, 2006, p. 65).

Esse processo pode ser observado por meio das narrativas informais dos docentes durante a realização da pesquisa, em que eles não possuem uma formação continuada com a prática pedagógica inclusiva, demonstrando, portanto, uma lacuna que deveria ser suprida a partir das Instituições de Ensino Superior (IES). E, ao tratarmos de alunos com deficiência, essa formação se faz mister para o processo de ensino-aprendizagem.

Recortando para o universo da pesquisa, a Unifesp, ainda que ela dê o suporte por meio do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) ou do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) através de Técnicos de Assuntos Educacionais (TAEs) como pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, é necessária uma formação ampla do corpo docente, principalmente ao trazer o contexto da diversidade das necessidades educacionais e das deficiências, para que eles possam ter um suporte adequado e que os discentes sejam efetivamente incluídos no processo educacional e não apenas integrados.

Ainda que cada estudante possua habilidades e formas de apreender distintas, quando se aborda discentes com deficiência auditiva ou visual é necessária uma formação específica visto as especificidades de cada um. Nesse passo, direciona-se o olhar para pensar na acessibilidade dos materiais fornecidos pelas IES como livros em braille, leitores de tela, ou mesmo na acessibilidade dos Campus e aos equipamentos necessários para a formação profissional, além dos recursos humanos específicos como tradutores e intérpretes de libras. Souza, em seus estudos, destaca que:

Sugere-se, portanto, que uma das possibilidades de acompanhamento da aprendizagem do acadêmico com deficiência seria a contratação de

profissionais com habilitação ou especialização na área da Educação Especial, além da oferta do material didático em Braille, que deveria ser assegurado pela IES. A partir dessa omissão, reflete-se sobre as práticas dos direitos humanos em uma época na qual o direito de estudar e aprender é evidenciado e garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, considerando as estratégias e os recursos pedagógicos adaptados às necessidades especiais dos aprendentes (SOUZA, 2015, p. 190-191).

Assim, para além de uma formação continuada há a necessidade de se investir em outras demandas, pois não é crível que se espere um/a/e discente com deficiência adentrar ao espaço acadêmico para alterar as estruturas e os materiais, é necessário se antever nas questões para que os discentes tenham, desde o primeiro momento, uma educação de qualidade.

Destaca-se também que em relação ao processo formativo de profissionais em nível *stricto sensu*, ao se analisar a formação em Serviço Social, de acordo com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em uma pesquisa com os/as/es discentes em nível *stricto sensu* disponibilizada em 2020, das 536 respostas colhidas, 59% dos discentes não realizaram estágio docência. A pesquisa revela que dos que realizaram, em sua maioria, estavam cumprindo exigência das agências de fomento como CAPES, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou das instituições que forneciam subsídios estudantis.

Ainda com relação ao Serviço Social, atualmente, existem 33 programas de pós-graduação somando 52 cursos (entre mestrados e doutorados). Freitas, Silva e Rodrigues (2020, p. 191) destacam que: “[...] apenas 39% deles ofertam componentes curriculares que se destinam à docência e às estratégias pedagógicas [...]” e apenas 46% deste porcentual possui em suas ementas disciplinas obrigatórias ou eletivas para preparar os estudantes para a docência.

Cabe salientar que nem todos que realizam uma pós-graduação se encaminham para a docência, mas seria imprescindível o aprofundamento de práticas pedagógicas. Contudo, ainda que não seja da forma desejada, há uma certa obrigatoriedade aos bolsistas para que se aprofundem no processo da docência de forma direta, como mecanismo de consolidar profissionais minimamente preparados para o processo docente em nível superior, apesar que em muitos casos a educação anticapacitista passe ao largo.

No mais, o país avançou juridicamente na perspectiva da inclusão, todavia, há muito que se fazer na consolidação efetiva desse direito, seja por meio de investimento estatal ou na preparação docente em nível superior para que a questão da deficiência seja colocada em pauta direta e não em plano secundário. Para que ela seja vista a partir da diversidade humana e não como um marcador social de exclusão a partir da produtividade dos corpos.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM DEBATE NECESSÁRIO

Ante o exposto, a partir da CF/88 o Brasil avança com a educação em nível superior para pessoas com deficiência, assim, além de os documentos suscitados, outras políticas públicas foram criadas, sendo essas específicas a esse público. Destaca-se que a partir da LDB, um dos primeiros documentos que nortearam o movimento de inclusão foi o Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação (MEC) de 1996, que requisitava aos reitores das universidades a criação de uma política adequada às pessoas com deficiência. Já o Decreto 3.298 de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ratificando o direito à educação (BRASIL, 1999).

Contudo, ainda que existissem políticas que trabalhassem na perspectiva da inclusão no ensino superior, somente a partir do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096 de 2005, que o acesso ganhou alguma proporção na rede privada de ensino, ainda que mínima, entendendo que o contexto da educação básica não é satisfatória para os estudantes com deficiência, o que, em muitos casos, gera a não inclusão e a negativa do acesso à educação, conforme garantido nas legislações, existindo um anacronismo entre a realidade formal e a material, o que impede o acesso ao ensino superior. Afinal, o direito à educação em todos os níveis é para todos — inclusive a graduação e a pós-graduação. Ressalta-se também que o ProUni, reserva um porcentual de bolsas, de acordo com a quantidade de estudantes de cada instituição privada, dentro deste porcentual inclui-se as pessoas com deficiência, desde que atendam aos critérios socioeconômicos estabelecidos no programa. Todavia, a própria ausência de dados sobre a inserção de estudantes com deficiência pelo Prouni no período demonstra a dificuldade de consolidar a perspectiva legal.

Seguindo a premissa de garantir o acesso à educação para todos é criada a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre as formas de ingressos nas IES públicas. Antes da lei, cada instituição tinha a prerrogativa de delimitar a forma como seriam destinadas as suas vagas. Todavia, a partir da normativa de 2012, conhecida como Lei de Cotas, as IES públicas tiveram que destinar 50% das vagas dos cursos para discentes que estudaram em escolas públicas, realizando análises por raça e condições socioeconômicas, assim como destinar um percentual para estudantes com deficiência, conforme dispõe o artigo 5º.:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012).

A normativa foi atravessada pelos mais diversos debates sobre a sua finalidade e a necessidade da mesma, pois o discurso meritocrático da elite brasileira pressupunha que a referida legislação não surtiria efeito, visto a precarização do ensino regular básico defasado, conforme se observa em uma entrevista da Revista *Veja Online* (2012) com Eunice Durham.

Indicadores internacionais mostram que as universidades públicas paulistas são a elite do ensino superior brasileiro, instituições dedicadas ao ensino e à pesquisa. As cotas podem afetar a qualidade dessas universidades? Eu acredito que sim. Existem algumas pesquisas que apontam o contrário. Elas, em geral, dizem que alunos cotistas têm desempenho inclusive superior aos não cotistas. Isso tem a ver com resiliência, a capacidade do estudante de se adaptar e vencer os obstáculos quando lhe é dada oportunidade. Mas no momento que essas pesquisas foram realizadas, as cotas tinham outra dimensão, incluíam um percentual muito menor de alunos. Agora estamos falando que metade de uma universidade será formada por alunos oriundos de uma escola de má qualidade. Não há como prever o futuro, mas acredito que a qualidade de uma instituição não depende apenas de bons professores, mas também do ingresso de bons alunos (GOULART, 2012).

Tal contexto, na atualidade, pode ser refutado com louvor pelo desempenho dos acadêmicos cotistas que conseguem acompanhar e superar discentes não cotistas, demonstrando que a questão não era assistencialismo e caridade como diversas pessoas da comunidade acadêmica argumentavam, mas sim oportunidade, conforme pontua Pinheiro, Pereira e Xavier (2021, p. 26) em seus estudos sobre o impacto das cotas no ensino superior.

A legislação de cotas visava suprir a lacuna de séculos de descaso ao acesso do ensino superior público, visto que, apesar do Prouni, os alunos com condições socioeconômicas de menor renda não acessavam as IES públicas, que sempre foi considerada elitizada, longe do alcance da maioria da população e, ainda mais inacessível às pessoas que possuem algum tipo de necessidade educacional especial ou deficiência. Desse modo, de forma a ampliar a educação superior nacional criou-se duas políticas sociais afirmativas, uma na esfera privada e uma na esfera pública.

Todavia, com relação aos estudantes com deficiência, segundo o Censo da Educação Superior no Brasil de 2020 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgado em 2022, existiam 55.829 discentes matriculados com alguma deficiência no país, sendo 19.245 em IES pública federal, estadual e municipal e 36.584 alunos na rede privada. Ao contrapor que, no mesmo ano, existiam 8.680.354 milhões de alunos matriculados em todas as IES do país, denota-se que a perspectiva educacional avança, mas ainda está muito aquém de abarcar a realidade nacional para incluir os estudantes com deficiência.

Ao realizar a análise, de acordo com a população que possui deficiência grave no Brasil 6,7% (IBGE, 2018), desses mais de 8,6 milhões de estudantes, no mínimo, 550 mil deveriam ser de PCD, porém, o que os dados revelam é que esse público representa menos de 0,64% (INEP, 2022). Ou seja, as políticas inclusivas existem, contudo, não atingem a totalidade que seria necessária para um segmento populacional que ainda se encontra distante do acesso à educação superior.

Contextualizando a partir do estado de São Paulo, o mais populoso do país, o Censo aponta que em 2020 existiam 11.761 alunos com deficiência matriculados, e destes 1.869 são de IES públicas. Recortando para as IES federais do estado o número de estudantes é de 742. Em contraponto, as IES privadas possuem 9.892 estudantes com deficiência (INEP, 2022). Grosso modo, percebe-se que ainda não há a inserção direta

nas IES públicas, compreendendo que o estado com o maior número populacional é o que mais apresenta déficit de universidades públicas seja em âmbito federal ou estadual. Explicita-se que existem três universidades públicas federais no estado: Fundação Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp); além do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

Ao abordar os números absolutos do estado em habitantes e ao realizar uma triagem simples há uma defasagem gigantesca com a inserção de apenas 11.761 mil estudantes com deficiência, representando 11% da totalidade do país (INEP,2022). Ainda que abordado de forma sintética, esses são os passos educacionais que colocam a educação inclusiva como uma política pública de direito universal, atendendo as normativas legais, mas que ao mesmo tempo é marcada pelos atravessamentos históricos de não acesso educacional, pois não basta a criação de legislações inclusivas, é necessário que o Estado garanta desde a educação básica esse direito por meio de investimentos sociais para mudar esse panorama que é cruel e violador dos Direitos Humanos.

Diante do quadro exposto tem-se que ponderar o Decreto nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o aprendizado ao Longo da Vida. A legislação é deveras problemática, pois apesar de abordar um processo educacional inclusivo, também possui um viés segregador, tendo em vista que retoma o contexto das escolas especializadas, ou as classes especializadas para os alunos com deficiência, criando novamente o ciclo da integração, mas com a exclusão educacional. E para o ensino superior destaca alguns paradigmas como:

[...] definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Portanto, cabe ressaltar que as diretrizes da Política Nacional são omissas ao abordar o acesso ao ensino superior e a sua permanência, instiga-se a produção de conhecimento em áreas que envolvam as diversas deficiências, porém deixa lacunas abertas, uma vez que é necessário que as pessoas com deficiências participem dos processos que retratem os seus dilemas por meio da inserção no ensino, pesquisa e extensão. A lei, infelizmente, é omissa ao ensino superior, retomando de forma enfática somente o acesso ao nível regular de ensino e o processo educacional. Desse modo, percebe-se o avanço em alguns pontos, mas, ao mesmo tempo, aponta a falta de uma diretriz específica do processo educacional de estudantes em nível universitário.

Com relação ao Serviço Social e todas as demais profissões, um dos desafios de garantir uma educação inclusiva se encontra na modalidade do Ensino à distância (EaD). De acordo com Freitas, Silva e Rodrigues (2020) em 2018, 71% das vagas em Serviço Social estavam direcionadas ao EaD, que é entendida pela categoria profissional de Assistentes Sociais como uma contrarreforma da educação com intuito de atender uma lógica educacional de mercado, uma educação bancária sem reflexões críticas que atinge a educação como um todo (FREIRE, 1987).

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em que pese os esforços de jovens e comprometidos docentes, em função das condições de trabalho: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas. Quanto à graduação à distância, sabemos que realiza no máximo adestramento, mas jamais formação profissional digna deste nome [...] (ABEPSS, 2009, p. 146).

Esses dilemas expõem que ao completarmos 10 anos da Lei de Cotas em nosso país o acesso educacional cresceu, porém, a modalidade de ensino à distância foi a que mais avançou (INEP, 2022). O que se lutou para conquistar: uma educação de qualidade pública, laica e gratuita é ressignificada. As políticas sociais educacionais criadas visavam em primeiro plano: (i) inserção de discentes em IES privadas; e (ii) uma política afirmativa nas IES públicas. Contudo, o movimento que se observa é de uma educação mercadológica no ensino privado e o desmonte da educação pública superior. Esses elementos se reverberam de forma direta para os discentes com deficiência. Como é pensado o processo formativo na modalidade EaD para estudantes com deficiência? Há

algum documento norteador? Como se garante as especificidades em um modelo remoto?

Esses dilemas se colocam como necessários em um país de dimensões continentais e que possui a educação fragmentada entre níveis e políticas distintas. A articulação da política educacional deve preconizar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência desde o ensino fundamental até a graduação e pós-graduação. Porém, o que se observa é que a educação superior não é pautada e a fundamental não é adequada para que ocorra o ingresso na graduação, visto os números do Inep (2022).

SERVIÇO SOCIAL NA UNIFESP E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A questão das cotas trouxe diversos atravessamentos para a nossa sociedade e a permanência estudantil é uma delas. E tal contexto demonstra como a nossa sociedade não estava preparada para a inserção de estudantes pretos, pardos, indígenas do ensino público e de pessoas com deficiência que são de outros segmentos sociais. Ao reservar 50% das vagas para estudantes cotistas não houve um planejamento sobre as questões estudantis e os impactos do novo perfil no sistema educacional, principalmente nas IES públicas. A preocupação levantada era pautada no processo meritocrático e a garantia do nível das instituições, porém, não foi pensando e desenvolvidos programas de permanência estudantil e os que se consolidaram se mostram bem aquém da realidade e das necessidades dos discentes.

Em 2010 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) como forma de garantir a permanência estudantil e fortalecer os desígnios da carta magna de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, a Unifesp de forma a abarcar a diversidade e a pluralidade de discentes inclui as políticas de permanência estudantil pela Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), tendo em cada Campus um Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) que realiza a triagem dos discentes, o processo de preparação educacional, realiza formação estudantil de forma ampla a partir das políticas da universidade e as pautas de interesses coletivos dos estudantes. Além de um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) instituído em 2008, que visa abordar a questão da

permanência estudantil e os atravessamentos para as/os/es estudantes com deficiência.

Assim, como forma de subsidiar as políticas de inclusão, a partir de 2018, foi criada a Câmara Técnica de Acessibilidade e Inclusão (CTAI) em todos os Campus da Unifesp, por meio da Resolução n.º 164 de 14 de novembro de 2018. Contudo, ao analisar a perspectiva dos programas que são necessários para a inclusão, é preciso apreender que abrir a possibilidade de acesso estudantil por meio das cotas não significa garantir a permanência. Desse modo, o PNAES vem sendo constantemente atacado pelas diretrizes orçamentárias em que a disputa do fundo público prevalece em atendimento ao mercado e não para as políticas educacionais públicas universais.

Entrando nesse contexto, abordar-se-á a perspectiva do curso de Serviço Social e a formação profissional da Unifesp. O curso foi criado em 2009 e, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, “Apenas os ingressantes do ano de 2009 realizaram vestibular. A partir desta primeira turma, delibera-se pelo ingresso via SISU-ENEM (rodapé 24)” (UNIFESP, 2019). O curso tem seu ingresso anual, com 50 alunos no período vespertino e 50 alunos no período noturno.

Assim, ao realizar o levantamento documental, a partir dos chamamentos via edital do Sistema de Seleção Unificada (SISU) percebe-se que somente a partir de 2018 que os estudantes foram classificados a partir da análise da deficiência. Até 2017 eram cinco as modalidades dispostas nos editais da Unifesp: (i) Ampla Concorrência; (ii) L1 - candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras; (iii) L2 - candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras; (iv) – L3 - candidatos que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras; (v) – L4 - candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda familiar, tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras (UNIFESP, 2017). Não havendo, portanto, a possibilidade de quantificar os números de egressos com deficiência antes de 2018.

A partir do ano de 2018 essa perspectiva se altera para nove modalidades: (i) Ampla Concorrência; (ii) T1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou

inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (iii) T2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; (iv) T3 - Candidatos que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e (v) T4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (vi) T5 - Candidatos com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (vii) T6 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública; (viii) T7 - Candidatos com deficiência que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; (ix) T8 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (UNIFESP, 2019). Destaca-se, portanto, que as políticas com análise direta para as PCD somente se iniciam a partir de 2018, antes havia critérios étnico-raciais e socioeconômicos.

As políticas afirmativas se encontram estruturadas de diversas formas para garantir a permanência estudantil, sendo que se considera uma das mais importantes o Programa de Auxílio para Estudantes (PAPE) dentro da Unifesp. Isso posto, o PAPE é um programa vinculado a permanência estudantil, em grande medida de maneira pecuniária, uma vez que nenhum Campus da Unifesp possui residência universitária. Assim, analisando a condição socioeconômica do discente ele receberá um suporte financeiro que poderá ser de R\$ 160,00 a R\$ 746,00, dependendo de sua situação de vulnerabilidade socioeconômica. Pondera-se, desde já, que um discente que necessite de um suporte maior a partir da sua especificidade pela deficiência também estará condicionado ao mesmo valor (UNIFESP, 2021).

Assim, abordado esse paralelo, cabe destacar os resultados da pesquisa a nível de Serviço Social a partir de 2018 até 2021 com relação a quantidade de candidatos inscritos no SISU no noturno e vespertino conforme Quadro 1.

Quadro 1: Candidatos inscritos em Serviço Social de 2018 a 2021

Ano	2018	2019	2020	2021	Total Geral
Vespertino	347	340	259	316	1.262
Noturno	570	438	246	306	1.560
Total por ano	917	778	505	622	2.822

Fonte: UNIFESP (2018-2021). Elaborado pelos autores⁴

Um dos destaques que os dados revelam é em relação ao número de inscritos no período noturno, apontando o que os docentes já traziam sobre a demanda de alunos oriundos da classe trabalhadora e que somente podem estudar neste período. Além disso, os dados dispõem que a quantidade de candidatos do noturno vem diminuindo no decorrer dos anos e se mantendo estável com relação ao período vespertino.

A Análise do Perfil dos Estudantes Ingressantes da Universidade Federal de São Paulo (2018 e 2019) publicado no ano de 2020 (UNIFESP, 2020), traz os indicadores a partir de cada Campus e não a partir da totalidade dos cursos. Como parâmetro pode-se destacar que o perfil socioeconômico dos ingressantes do ano de 2019 no Campus Baixada Santista aponta que 367 tinham renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio, face a 522 ingressantes totais. Nesse sentido, não houve possibilidade de levantar o perfil socioeconômico dos ingressantes de Serviço Social, contudo, de acordo com os informes extraoficiais, o curso de Serviço Social é o maior demandante de auxílio estudantil via PAPE, inclusive pelo processo de ingresso ter a maior quantidade de alunos⁵.

Todavia, os dados demonstram que o perfil diante das políticas de cotas se alterou, sendo que a maioria do grupo de ingressantes necessitam do suporte universitário, rompendo, inclusive, com o paradigma que o cotista é sempre o negro, pois, 66,2% dos ingressantes de 2019 do Campus Baixada Santista eram brancos, 20,9% pardos e 9,2% negros (UNIFESP, 2020). Aqui se tem um paralelo necessário por meio da

⁴ A relação dos dados foi extraída a partir das listas e chamamentos realizados pela Unifesp e se encontram disponíveis no site. Entretanto, cabe ponderar que não foi encontrada a lista da primeira chamada em 2018, contudo, ao saber que o ingresso ocorre com a seleção inicial de 50 estudantes no vespertino e 50 no noturno os números foram incluídos. Porém, cabe destacar que os números localizados a partir da segunda chamada 2018 compõem 520 candidatos inscritos no noturno e 297 no vespertino.

⁵ Os discentes dos outros cursos são vinculados diretamente à saúde, entre eles, Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Terapia Ocupacional e são de turno integral, possuindo o ingresso de 50 discentes anualmente.

interseccionalidade e dos marcadores sociais, tendo em vista que mesmo com as políticas afirmativas dos 522 ingressantes em 2019, apenas 30,1% são negros e pardos, apontando que ainda há um déficit de inserção da população preta neste espaço, uma vez que esse grupo é a maioria da população brasileira. Demonstrando que ainda que haja um avanço a Unifesp Campus Baixada Santista é racialmente branca.

Com relação aos estudantes com deficiência, no ano de 2019, em todos os campi, houve a matrícula de 84 pessoas, contra a matrícula de 2.834 discentes na totalidade. Assim, em 2019, 97,04% dos estudantes declararam não possuir qualquer tipo de deficiência. Com relação aos deficientes “[...] Do total de ingressantes, 20 declararam baixa visão ou visão subnormal, 3 cegueira, 16 deficiência auditiva, 31 deficiência física, 4 deficiência intelectual, 4 transtorno global do desenvolvimento e 6 altas habilidades / superdotação” (UNIFESP, 2020, p. 99). Nessa conjuntura o Campus Baixada Santista teve a inserção de dez estudantes que declararam possuir alguma deficiência.

E no curso de Serviço Social a perspectiva não é diferente. Ao analisar a inscrição via SISU de 2.822 discentes nos últimos quatro anos localizou-se, a partir dos eixos de cotas T5, T6, T7 e T8, o total de 64 discentes inscritos entre 2018 e 2021. Conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2: Inscrição via SISU e lista de chamadas 2018-2021.

Ano	Convocados para matrícula	Lista de Espera	Total
2018	28	4	32
2019	7	6	13
2020	5	5	10
2021	6	3	9
			64

Fonte: UNIFESP (2018 – 2021). Elaborado pelos autores.

Percebe-se, a partir dos indicadores, que a quantidade de alunos, exceto o ano de 2018, que teve uma demanda muito grande, se mantém estabilizada, houve uma diminuição robusta de candidatos deficientes inscritos nos últimos anos. Grosso modo, o percentual de candidatos inscritos com deficiência em relação aos sem deficiência durante o período de 2018 a 2021 é de 2,3%.

O quadro 3 apresenta a relação do perfil socioeconômico e as políticas afirmativas durante os quatro anos (2018-2021), demonstrando as seguintes informações:

Quadro 3: Perfil Socioeconômico e as políticas afirmativas a partir da candidatura (2018-2021)

Ano	2018	2019	2020	2021	Total
T5 - Candidatos com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	7	7	5	4	23
T6 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública	13				13
T7 - Candidatos com deficiência que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	8	6	5	5	24
T8 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas	4				4
Total	32	13	10	9	64

Fonte: UNIFESP (2018 – 2021). Elaborado pelos autores

Ao analisar o Quadro 3 depreende-se que exceto o ano de 2018 que houve a candidatura de Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) com deficiência, nos demais anos não houve a inscrição neste grupo. Prevalecendo, portanto, as cotas T5 - candidatos com deficiência que tenha renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e T7 - candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Outro fator importante de ser destacado é que a modalidade de cotas a partir da deficiência tem o viés da escola

pública. Ou seja, caso o discente tenha vindo da escola privada ele terá que entrar pelas outras modalidades de cotas ou pela ampla concorrência, apontando que ainda há a necessidade de se revisar determinados parâmetros no sentido de garantir a inclusão, tendo em vista a defasagem do ensino regular básico e que os pais dos discentes podem optar por inserir seus filhos no ensino privado como forma de garantir o acesso à educação básica. Cabe destacar também que os 24 inscritos na modalidade T7 são estudantes de escola pública, mas que não precisam da análise socioeconômica para o ingresso, demonstrando, inclusive um perfil que os estudantes com deficiência que pretendem ingressar em nível superior possuem alguma estabilidade socioeconômica.

Desse modo, dos 64 candidatos diretos as vagas com deficiência que foram inscritos nas chamadas entre 2018 e 2021 do SISU, apenas 46 foram convocados. Contudo, de acordo com as informações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Unifesp (2020), somente oito discentes efetivamente realizaram a matrícula, não constando os matriculados com deficiência em 2021. Cabe, portanto, uma reflexão se esses estudantes não ingressaram pela falta de interesse ou por questões objetivas direta como mudança de domicílio, recursos financeiros, dificuldade de mobilidade ou mesmo não conhecimento da lista de espera entre outros fatores que podem implicar no não acesso ao curso. Além das próprias questões provenientes da pandemia a partir de 2021.

Isso posto, os dados gerais demonstram que apesar das políticas afirmativas para pessoas com deficiência o número de candidaturas é mínimo e mesmo aqueles que se candidatam à vaga e são convocados acabam não realizando a matrícula, demonstrando que as IES precisam analisar esse quadro e a forma de pensar o ingresso a partir da candidatura, realizando um suporte adequado para que os candidatos convocados realmente se insiram no espaço universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta anticapacitista deve estar articulada com a luta anticapitalista, pois o modelo social de acumulação capitalista condiciona a forma que os corpos são vistos na lógica da produção do mais valor. Sendo assim, as pessoas com deficiências são observadas como pessoas menos produtivas na lógica do trabalho e do capital. Segregar

e condicionar às políticas residuais e/ou focalizadas foi o modo de o capital demonstrar sua vertente de benesse para esse grupo, ele se omite pela reprodução de sua ideologia e padronização dos corpos, porém, ao mesmo tempo, instiga formas de incluir, criando o binômio segregação-inclusão.

Desse modo, a relação de poder sobre os corpos também é vista a partir do racismo, do patriarcado, da LGBTFOBIA, entre outras opressões de poder que são produzidas e reproduzidas a partir do capitalismo com o mesmo binômio. “[...] Ser anticapacitista, então, é entender que não há motivo para acreditar que um corpo com deficiência não pode ter uma vida tão reconhecida e justificada de uma forma autônoma como a si próprio (MARCO, 2021, p. 76).

Assim, como resultado geral da pesquisa pode-se apontar que os estudantes matriculados com deficiências no país em 2020, somam 55.829 representando 0,64% do número total (INEP, 2022). Desse modo, houve uma totalidade de 64 estudantes com deficiência que se inscreveram no curso de Serviço Social entre 2018 e 2021, ao comparar com a totalidade de 2.822 alunos inscritos tem-se 2,3% de estudantes com deficiência inscritos no curso nos últimos quatro anos. Demonstrando, portanto, que ainda que as políticas inclusivas estejam em vigor desde 2012 a realidade não alcança todas as pessoas com deficiência, visto os baixos indicadores do MEC (2022) e da Unifesp (2020), uma vez que somente oito alunos efetivamente se matricularam entre 2018 e 2020 (Unifesp, 2020).

E cabe refletir sobre esses dados, será que as pessoas com deficiência não acessam ao ensino superior pela falta de informação ou pela omissão direta do Estado em fornecer subsídios para o contexto que a educação seja acessível? Conforme pontuado, a educação ainda que avance no ensino superior, está relegada à determinadas pessoas, em especial aos da classe média. E esse contexto aborda a prerrogativa da meritocracia como bem pontua Conceição Evaristo (2018) ao questionar que regras são essas que para alguns superarem os obstáculos, se é que existem obstáculos, é de forma fácil. Sendo que outros precisam lutar e jamais conseguirão, mesmo lutando com todas as suas forças. Esse é o contexto atual meritocrático e que a população com deficiência enfrenta diariamente.

Os resultados são inquietantes e pensar nos elementos suscitados é questionarmos se esse é o modelo que se almeja de sociedade onde a meritocracia é

ressignificada diariamente para determinados corpos. O Estado, atendendo os interesses do capital, instiga e reproduz largamente a ideologia da classe dominante, reforçando estigmas e estereótipos. Não cumprindo, portanto, o seu papel de prover o bem-estar a partir de políticas sociais que visem mudar ideologias capacitistas, racistas, entre outras. O sistema capitalista molda a forma como as pessoas são lidas socialmente e somente com a superação desse modelo cruel, que tem sua estrutura na opressão e exploração, e que condiciona os indivíduos a partir da produtividade que se pode pensar em outras formas de se viver, conforme preconizado pela categoria profissional de assistentes sociais.

Isso posto, a pesquisa demonstra que as políticas afirmativas são essenciais para a inclusão e a inserção das pessoas com deficiência no ensino superior, entretanto, vislumbra-se que a forma como as políticas sociais estão estruturadas ainda não consolidam a efetiva inclusão. Sendo necessário que o Estado brasileiro assuma o seu papel social conforme assegurado na carta magna de 1988 para a transformação da realidade social, buscando uma educação inclusiva e anticapacitista desde a educação básica para se garantir o direito de acesso ao nível superior.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). “Desafios à formação profissional em tempos de crise mundial – A ABEPSS nas atividades comemorativas de 15 de maio de 2009”. *Temporalis*. Brasília: ABEPSS, n. 17, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). *Relatório da Pesquisa sobre o perfil discente de pós-graduação em Serviço Social*. Gestão 2017-2018. “Quem é de luta, Resiste”. 2020. 51 p. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/arquivo-2-pesquisa-abepss-202004021016188712970.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. *Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 mai. 2022.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-carilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 mai. 2022.

BRASIL. *Memória da Administração da Pública Brasileira*. Instituto dos surdos-mudos. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/365-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 07 mai. 2022.

BRASIL. *Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com o aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Presidência da República: Brasília (DF), 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 09 jun. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Código de Ética do/a Assistente Social*. Brasília: CFESS, 2012.

DIAS, Adriana. “Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social”. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência—SEDPcD/Diversitas/USP Legal—São Paulo*, 2013.

DINIZ, Debora. “O modelo social da deficiência”. *Série Anis* 28, Brasília, *Letras Livres*, p. 1-8, 2003.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, E. J. X.; SILVA, Ivonete da; RODRIGUES, M. L. “Ensino superior e implicações para o serviço social: da precarização à resistência qualificada”. In: SILVA, Ademir Alves da; PAZ, Rosângela Dias Oliveira da (Orgs.). *Políticas públicas e direitos sociais: no contexto da crise contemporânea*. São Paulo: Paulinas, 2020, p. 185-198.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Censo Demográfico de 2010*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 12 mai. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2020*. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 24 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Panorama Nacional e Internacional de Produção de Indicadores Sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2022.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. “Desafios à docência superior: pressupostos a considerar”. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

GOULART, Nathália. “Cota não resolve problema da educação. Ela cria ilusão”. *Veja Online*, 22 dez. 2012. Educação. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/cota-nao-resolve-problema-da-educacao-ela-cria-ilusao/>. Acesso em: 27 maio 2022.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARCO, Victor Di. *Capacitismo: o mito da capacidade*. Belo Horizonte: Letramento, 2020.

MELLO, A. G. “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC”. *Ciênc.*

Saúde col. 21. (10). Out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Elida. “O momento presente pede novas narrativas, diz Conceição Evaristo, homenageada no Enem 2018”. *G1*, 06 de novembro de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2018/11/06/o-momento-presente-pede-novas-narrativas-diz-conceicao-evaristo-homenageada-no-enem-2018.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2022.

“RIBEIRO sobre crianças deficientes nas escolas: “não queremos inclusivismo”. *Portal UOL*, Educação, 24 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wesley Silva. “Impacto das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais”. *Rev. Bras. Educa.* v. 26. 2021. p. 1-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pJbNpfcXxbkPtzwg3CWrSMD/?lang=pt>. Acesso em: 27 maio. 2022.

SOUZA, Ivan Vale de. “Contemporaneidade e Serviço Social: A Formação Profissional do Assistente Social na Educação a Distância em Tempos de Inclusão”. *Rev. Científica em Educação a distância*. v.5, nº 2, 2015, p. 175-195. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/246/142>. Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Projeto Político Pedagógico do curso de Serviço Social*. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/san7/images/pdfs/ceg/PPP_servi%C3%A7o%20social_%20APROVADO%20PROGRAD%202016.compressed.pdf. Acesso em: 17 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Programa Acessibilidade na Educação Superior – Programa Incluir*. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/prae/acessibilidade/acessibilidade/programa-incluir/apresentacao>. Acesso em: 18 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Regimento Interno da Pró-Reitoria de Graduação*. Disponível em: https://www.unifesp.br/campus/osa2/images/PDF/regimento_prograd.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Pró-Reitoria de Graduação. *Análise do Perfil dos Estudantes Ingressantes da Universidade Federal de São Paulo 2018 e 2019*. UNIFESP, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Sistema Unificado - SISU - Convocados para 1ª Pré-Matrícula Online*, 2019. Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/vestibular/images/VESTIBULAR-prograd/2019/chamadas/sisu/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20-%20SISU%20-%2029%20de%20janeiro%20de%202019.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. “Docência universitária na educação superior”. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.