


# **SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO ANTICAPACITISTA EM SERVIÇO SOCIAL**



**Brasília (DF)**  
**Dezembro 2024**

# **SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO ANTICAPACITISTA EM SERVIÇO SOCIAL**

**Gestão “Em Luta, Seguimos Atentas e Fortes: Luciana Cantalice, presente!”  
(2023-2024)**

**Brasília (DF)  
Dezembro 2024**

## **EQUIPE DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO**

**Camila Jasmin Martins** (CRESS - 7ª Região/UERJ/Assistente Social no Colégio Pedro II)

**Celiane Fernandes Viana Marques** (Comitê Anticapacitista CRESS - 3ª Região-CE/MASS-UECE/Assistente Social na Unimed Fortaleza/CTT Formação Profissional Anticapacitista- ABEPSS)

**Cibele da Silva Henrique** (CTT Formação Profissional Anticapacitista e CTT antirracista - ABEPSS/Docente UFRJ)

**Danúbia Nogueira da Rocha Chaves** (CRESS- 3ª Região - CE/Assistente Social na Prefeitura de Maracanaú)

**Daiane Mantoanelli** (Comitê Anticapacitista do CFESS/Assistente Social na Prefeitura de Blumenau-SC)

**Elivânia da Silva Moraes** (CTT Formação Profissional Anticapacitista-ABEPSS/Docente da UECE)

**Fernanda Costa Ferreira** (Comitê Anticapacitista do CRESS-PI/Assistente Social no TJ PI)

**Lucia Torres Paiva Juliano** (Comitê Anticapacitista do CFESS/Assistente Social na UFRJ)

**Mariana Marques da Hora** (Comitê Anticapacitista do CFESS/Assistente Social no TJPE)

**Patrícia Souza Oliveira Ramos** (CTT Formação Profissional Anticapacitista-ABEPSS/Comitê Anticapacitista CRESS-GO/Assistente Social no INSS)

**Wederson Santos** (CTT Formação Profissional Anticapacitista-ABEPSS/INSS /Docente)

## **DIRETORIA DA ABEPSS**

### **EXECUTIVA NACIONAL**

**Presidente:**

Erlenia Sobral do Vale – UECE

**Secretaria:**

Leila Maria Passos de Souza Bezerra - UECE

**Tesoureiro:**

Roberta Menezes Sousa - UFCE

**Coord. Nacional de Graduação:**

Elivania da Silva Moraes - UECE

**Coord. Nacional de Pós-Graduação:**

Maria das Graças e Silva - UFPE

**Coordenação de Relações Internacionais:**

Ester Luiza de Souza Lemos – UNIOESTE

**Suplentes Docentes:**

Ruth Ribeiro Bittencourt – UECE

Maria Helena Elpídio - UFES

**Representantes Discentes de Graduação:**

Felipe Vinicius Mendonça da Silva – IFCE Iguatu

Cláudia Raquel Cardoso Farias Martins - UFS

**Representantes Discentes de Pós-Graduação:**

Leonardo Dias Alves - UFRJ

Karoline Lucia Santos Cunha - UFAL

### **CONSELHO FISCAL**

Daniela Ribeiro Castilho - UFPA

Gustavo Javier Repetti - UFRJ

Kathiuscia Aparecida Freitas Pereira Coelho - UEL

### **REGIONAIS**

#### **REGIÃO NORTE**

**Vice-presidente Regional:**

Teresa Cristina Moura Costa – UFPI

**Coord. Regional de Graduação:**

Selma Maria Silva de Oliveira Brandão – UFMA

**Coord. Regional de Pós-Graduação:**

Rosemeire dos Santos - UFT

**Suplente Docente da Gestão:**

Patrício Azevedo Ribeiro - UFAM

**Representante de Supervisor/a de Estágio:**

Claret Costa Brito - UFT

**Representantes Discentes de Pós:**

Nayara de Holanda Vieira - UFPI

Jurimar Mendes Lima Júnior - UFT

**Representantes Discentes de Graduação:**

Sarah Taynah da Conceição Ferreira – UFMA

Larissa Monteiro dos Santos – UFPA

**REGIONAL NORDESTE**

**Vice-presidente Regional:**

Andrea Alice Rodrigues Silva – UFRB

**Coord. Regional de Graduação:**

Vera Núbia Santos – UFS

**Coord. Regional de Pós-Graduação:**

Heleni Duarte Dantas de Ávila - UFRB

**Suplente Docente da Gestão:**

Marli de Araújo Santos – UFAL

**Representante de Supervisor/a de Estágio:**

Maria Derleide Andrade – UFC

**Representante Discente de Pós:**

Carmem Lúcia Néo – UERN

Lucas Aredes Alves – UFBA

**Representantes Discentes de Graduação:**

Ana Paula Bezerra Gonçalves - IFCE

Lídia Ellen Santos Silva - UFS

**REGIÃO CENTRO OESTE**

**Vice-presidente Regional:**

Hayeska Costa Barroso – UnB

**Coord. Regional de Graduação:**

George Francisco Ceolin - UFG

**Coord. Regional de Pós-Graduação:**

Sandra de Faria - PUC Goiás

**Suplente Docente da Gestão:**

Betina Ahlert - UFMT

**Representante de Supervisor/a de Estágio:**

Jéssica Camargo Cardoso – CREAS Goiás

**Representantes Discentes de Pós:**

Andreza Telles dos Santos - UnB

Laryssa Danielly Silva Fernandes - UnB

**Representantes Discentes de Graduação:**

Alice Gabriele Gomes Marqueto – UFMT

Agni Ina Oliveira de Carvalho – UnB

**REGIÃO LESTE**

**Vice-presidente Regional:**

Juliana Iglesias Melim – UFES

**Coord. Regional de Graduação:**

Cibele da Silva Henriques - UFRJ

**Coord. Regional de Pós-Graduação:**

Ariane Rego de Paiva - PUC Rio

**Suplente Docente da Gestão:**

Clarice da Costa Carvalho - UFF Rio das Ostras

**Representante de Supervisor/a de Estágio:**

Cynthia Rezende Soares Rodrigues - UFJF

**Representantes Discentes de Graduação:**

Ester Gomes Mário – UEMG

Laryssa Louranne Neres de Oliveira – Unimontes

**Representantes Discentes de Pós:**

André Henrique Mello Correa - UFRJ

Nicole Cristina Oliveira Silva – UFJF

**REGIÃO SUL I**

**Vice-presidente Regional:**

Monique Bronzoni Damascena – UNIPAMPA

**Coord. Regional de Graduação:**

Edinaura Luza - UEM

**Coord. Regional de Pós-Graduação:**

Inez Rocha Zacarias - UFRGS

**Suplente Docente:**

Fabiana Luiza Negri - UFSC

**Representante de Supervisor/a de Estágio:**

Eduardo de Oliveira Garcia – Secretaria de Assistência Social de ARAQUARI

**Representantes Discentes de Pós:**

Laís Duarte Corrêa - PUCRS

Alene Silva da Rosa – UCPEL

**Representantes Discentes de Graduação:**

Beatriz Antunes da Rosa - UFSC

Jannay Roslayne Mendes – UFSC

**REGIÃO SUL II**

**Vice-presidente Regional:**

Rodrigo Diniz - PUC - SP

**Coord. Regional de Graduação:**

Therezinha de Fátima Rodrigues - UNIFESP

**Coord. Regional de Pós-Graduação:**

Renata Gonçalves - UNIFESP

**Suplente Docente:**

Fernanda de Oliveira Sarreta - UNESP Franca

**Representante de Supervisor/a de Estágio:**

Fernanda Vieira Costa - UNESP Franca

**Representantes Discentes de Pós:**

Elaine Teixeira Alves dos Santos - UNESP

Juliana Oliveira Marzola dos Santos - UNIFESP

**Representantes Discentes de Graduação:**

Laila dos Santos Oliveira - UNIFESP

Lucas Eduardo do Nascimento - UNESP Franca

## SUMÁRIO

	Apresentação .....	
1.	Introdução .....	
2.	Questão social e pessoas com deficiência .....	
3.	Concepções sobre deficiência .....	
4.	Inclusão e o campo da educação .....	
5.	Capacitismo e sociabilidade capitalista .....	
6.	Acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação superior	
7.	Formação profissional de assistentes sociais e anticapacitismo .....	
8.	Recomendações de ações nas Ufas .....	
	Referências bibliográficas .....	
	ANEXO: Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com a Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade (Sgaada) .....	

## APRESENTAÇÃO

É certamente com entusiasmo e acolhimento que as UFAs receberão este documento orientativo sobre uma formação anticapacitista, pois a origem do material foi constituída no chão universitário e os desafios de uma verdadeira inclusão. As inquietações foram enviadas a nossa entidade ABEPSS, que atenta e sensível à superação das diversas formas de opressão, busca desde sempre responder com qualidade às demandas de uma formação crítica e de cariz emancipatório.

A equipe, constituída por intelectuais pesquisadoras do tema e por pessoas com deficiência que sentem os impactos do capacitismo no cotidiano, teve a preocupação em contextualizar a temática, suas vertentes variadas, as legislações e em especial, levantar os aspectos éticos que devem nortear o cotidiano universitário pensado na totalidade das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Seguindo a perspectiva teórica presente nas diretrizes curriculares da ABEPSS, o texto contextualiza as determinações do capacitismo e sua funcionalidade para a unidade exploração-opressão na sociedade capitalista. As barreiras constituídas no conjunto das relações sociais se fundamentam essencialmente na perspectiva de submissão dos seres humanos e suas diversidades aos interesses do capital e sua necessidade de disciplinar e hierarquizar os corpos, especialmente os responsáveis pela produção e reprodução da riqueza social. Assim, fica evidente que não é possível abordar o tema romantizado e/ou abstraído das condições sociais concretas e o que também exige, além de posicionamento ideo-político de crítica e denúncia, luta em defesa de políticas públicas no enfrentamento das desigualdades sociais.

Outro destaque no texto que nos chega é o reconhecimento dos cruzamentos dos marcadores sociais que ele apresenta, adensando ainda mais a concretude do conjunto de desafios que nos deparamos no chão universitário e sua diversidade hoje. Assim, se reforça a necessidade de enfrentarmos não somente o capacitismo, mas as diversas formas de opressão que comparecem com o racismo, etarismo, aporofobia, sexismo, etc. O documento ainda nos lembra da intensidade dos impactos da flexibilização neoliberal no atual contexto para as pessoas com deficiência, principalmente no mercado de trabalho. Isto posto, as reflexões avançam para a importância da superação dos modelos caritativo e biológico na abordagem da deficiência para o modelo social.

É nesta linha de abordagem social que a educação deve caminhar, tornando cada vez mais a universidade um dos espaços públicos de experiência das pessoas com deficiência, com todos os direitos conquistados e na perspectiva de ampliá-los. Os desafios exigem uma formação que reconstrua e aprenda uma linguagem e comunicação renovada com a aproximação cada vez mais estreita e em parceria com o movimento de pessoa com deficiência.

Ao informar os avanços legais sobre o tema da inclusão de pessoas com deficiência na educação, os subsídios grifam a necessidade da adesão e cumprimento nos projetos pedagógicos do curso de Serviço Social, institucionalizando as indicações e recomendações nos seus componentes curriculares. Isto exige uma formação continuada dos diversos sujeitos da formação profissional, além da luta constante para mudanças culturais, sociais, arquitetônicas e disputa do fundo público.

As significativas orientações para ações efetivas de formação, pesquisa e extensão encerram um documento que fomenta o fortalecimento do debate na universidade, locus privilegiado de produção de conhecimento. Tendo participado de uma gestão da ABEPSS que recepcionou a demanda por este texto, bem como vivendo a experiência da maternidade atípica e convivendo com a diversidade no cotidiano universitário como professora, sinto-me muito contemplada com suas orientações, compreendendo que estas reflexões deverão correr e ganhar vida e efetividade em nossos cursos e UFAs.

Erlenia Sobral do Vale<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Assistente social, professora adjunta da UECE, Ex-presidente da ABEPSS (Gestão 2023/24) e mãe atípica de Kaique Sobral do Vale, pessoa com autismo.

## 1. INTRODUÇÃO

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) traz a público o documento “Subsídios para a Formação Anticapacitista em Serviço Social”, objetivando contribuir com reflexões nos campos teórico-prático e ético-político. Além disso, a ABEPSS busca trazer orientações capazes de auxiliar na construção de uma formação profissional anticapacitista no Serviço Social brasileiro, com alcance de outros campos e setores na sociedade relacionados aos direitos das pessoas com deficiência.

Na gestão "Em luta, seguimos atentas e fortes: Luciana Cantalice, presente!" (2023–2024) da ABEPSS, foram recebidas, de forma mais sistemática, demandas por orientação sobre promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência nas Unidades de Formação Acadêmica (UFAs). Essa procura partiu de gestores de cursos de graduação e pós-graduação, de assistentes sociais docentes que atuam no cotidiano de ensino, pesquisa e extensão, de discentes e docentes com deficiência, de pesquisadores, de supervisores de campo, dentre outros sujeitos envolvidos no processo formativo em Serviço Social.

Ainda nessa gestão, em junho de 2024, foi formada uma comissão organizada pela Coordenação Nacional de Graduação, composta por membros da diretoria da ABEPSS e dos Comitês Anticapacitistas — tanto do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) quanto dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) —, além de pesquisadores e assistentes sociais. Essa comissão foi formada com a finalidade de sistematizar este documento que agora apresentamos. O seu pré-lançamento ocorreu no dia 13 de dezembro de 2024 no 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) realizado em Fortaleza – CE.

Já na gestão “A Certeza na Frente, a história na mão: Serviço Social e Luta Coletiva”, atuante no biênio 2025 a 2026, o grupo ganhou o *status* de Comissão Temporária de Trabalho (CTT) Formação Profissional Anticapacitista e Serviço Social. Agora, é composto pelo mesmo grupo e pela nova Coordenação Nacional de Graduação da ABEPSS. Assim, a partir do trabalho realizado entre janeiro e março de 2025, concluímos a produção do documento: o tornamos agora público em sua totalidade.

Consideramos que as pessoas com deficiência em nossa sociedade são submetidas a uma série de violações e violências sistemáticas nomeadas como

capacitismo. O termo compreende um sistema de opressão que tem impactos indelévels sobre a vida desses indivíduos, materializando preconceito e/ou discriminação baseados na corponormatividade presente na sociedade capitalista e no conjunto de barreiras restritivas impostas às diversidades humanas decorrentes desse modo de produção, seus valores e práticas. Por isso, seguindo Marivete Gesser, Pâmela Block e Anahi Guedes Mello (2020),

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p. 18).

Considerando tais contextos, uma formação profissional anticapacitista é necessariamente aquela que incentiva e promove o combate à discriminação em razão da deficiência.

O Projeto Ético-Político do Serviço Social, que orienta a formação e a atuação profissional de assistentes sociais, é fruto de uma construção coletiva da categoria, com liderança de suas entidades representativas (ABEPSS, Conjunto CFESS-CRESS e ENESSO). Suas premissas estão manifestas no Código de Ética da(o) Assistente Social (1993), na Lei n.º 8.662, de 1993, a nossa Lei de Regulamentação da Profissão e nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social (BRASIL, 1996). Esse Projeto Ético-Político tem vinculação a um projeto de transformação societária, livre da exploração/dominação de classe, etnia, gênero, pertencimento cultural, idade e diversidade corporal. Trata-se de um projeto que coloca a liberdade como valor ético central, que defende intransigentemente os direitos humanos e que assume o compromisso com a luta pela emancipação humana, pela justiça social e contra todas as formas de preconceito e discriminação.

Compreendemos que não é possível atuar tendo por horizonte a justiça social se não estivermos cientes da opressão a que estão submetidas as pessoas com deficiência e, principalmente, dispostas(os) a combatê-la diuturnamente. Desse modo, o Projeto Ético-Político do Serviço Social exige de nós, assistentes sociais, uma postura antirracista, antimachista, antiLGBTQIAPN+fóbica, antimanicomial, antietarista e, certamente, anticapacitista!

Pessoas com deficiência, além de usuárias das diferentes políticas sociais nas quais o Serviço Social atua, também compõem a categoria profissional, seja como

assistentes sociais, docentes ou estudantes. Assim, para que a formação em Serviço Social seja anticapacitista, é necessário que ela garanta o acesso para esses sujeitos, bem como estabeleça ações e políticas de diminuição/extinção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e pedagógicas. É preciso propiciar mediações necessárias para que todas as pessoas com deficiência participantes da educação superior (graduação e pós-graduação) tenham um trabalho e uma formação profissional de qualidade, em segurança, em liberdade, com autonomia e, sobretudo, em igualdade de condições e de participação com as demais pessoas, visando a uma inclusão plena na sociedade.

## **2. QUESTÃO SOCIAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O ponto de partida das reflexões e orientações aqui propostas se ancora na apreensão da questão social e em como a experiência da deficiência se aproxima dela. A questão social se caracteriza como um conjunto de problemáticas de ordem econômica, social e cultural criadas a partir da exploração do trabalho e, como tal, constitui-se como eixo fundante das lutas sociais da classe trabalhadora, incluindo a luta das pessoas com deficiência por melhores condições de vida e de reprodução social. Decerto, a questão social também é o núcleo estruturante a partir do qual as suas expressões multifacetadas se transformam em objeto precípuo de atuação de assistentes sociais.

Assim, a questão social na sociedade capitalista madura expressa também os níveis de desigualdades sociais que incidem sobre a reprodução social das pessoas com deficiência. Isso se dá principalmente sobre aquelas que possuem algum tipo de deficiência decorrente das intensas relações de exploração e de opressão no mundo do trabalho e da educação, assim como em virtude da violência urbana e de trânsito, das precárias condições de saúde, de alimentação e de saneamento. Essas relações promoveram mudanças significativas nos dados estatísticos da população com deficiência, mesmo no processo de urbanização mais premente no Brasil a partir da segunda metade do século XX.

Souza (2024) aponta que existem no mundo 600 milhões de pessoas com deficiência; delas, 400 milhões vivem em países pobres ou em desenvolvimento. No Brasil, 27% da população vive em situação de pobreza extrema, e 53% são pobres.

Analisar os dados de realidade sobre as pessoas com deficiência no Brasil é de suma importância para compreender a inserção delas na educação, no trabalho, na vida social, na participação política e cidadã e no acesso aos serviços que promovem saúde, reabilitação e inclusão social. Tal análise subsidia o desenvolvimento de uma agenda política permanente e continuada, com a programática de ações estatais sistemáticas que possam incidir no capacitismo estrutural e estruturante das relações sociais e institucionais — explicitado pelo conjunto de barreiras arquitetônicas, simbólicas, ideológicas, atitudinais, de tecnologias e de comunicação, entre outras centradas no trinômio deficiência–eficiência–normalidade e que impactam na vida cotidiana das pessoas com deficiência.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), na coleta feita em 2022 e publicada em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 18,9 milhões de pessoas, ou 8,9% do total, possuem algum tipo de deficiência no Brasil. Desse contingente populacional, 10,7 milhões são mulheres, o que representa 10% da população feminina brasileira. Em correspondência, o quantitativo foi de 7,9 milhões de homens, cerca de 7,7% da população masculina nacional. Essa distribuição percentual aponta também a necessidade de estudos que avaliem as necessidades a partir das relações sociais de gênero, que podem indicar assimetrias no que tange ao cuidado ofertado e à aceitabilidade do cuidado, visto que as principais cuidadoras dos entes familiares no Brasil são as mulheres.

No que concerne ao quesito raça/cor autodeclarada, a pesquisa mostra que 9,5% das pessoas com deficiência são pretas e 8,9% são pardas, indicando um total de cerca de 18,4% pessoas com deficiência autodeclaradas negras, em contraposição a 8,7% de pessoas autodeclaradas brancas<sup>2</sup>. Essa premissa revela a necessidade crescente de debater e sistematizar os efeitos do racismo para a população com deficiência, que é estrutural e estruturante das demais opressões como o capacitismo, sexismo e etarismo. Além disso, 47,2% das pessoas com deficiência tinham 60 anos ou mais de idade, apontando um envelhecimento em curso, que tem raça/cor definidas pelas condições de acesso à renda, à proteção social, à saúde e à educação. Entre as pessoas sem deficiência, apenas 12,5% estavam nesse grupo etário de idosos.

---

<sup>2</sup> Não foram identificadas nem recuperadas informações sobre pessoas indígenas com deficiência nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) publicada em 2023.

Esses dados da realidade desagregados por território, raça/cor/etnia, gênero e faixa etária são imprescindíveis para planejarmos ações antirracistas, antissexistas e anticapacitistas nas políticas sociais para as pessoas com deficiência. Esse grupo sofre com a tripla associação do racismo, do sexismo e do capacitismo, o que, no caso das mulheres negras com deficiência, ainda se soma ao patriarcalismo — com expressões diferenciadas a depender do fluxo populacional feminino em cada região no Brasil. Segundo a PNAD Contínua (2022), a região Nordeste tem 10,3% de pessoas com deficiência, sendo a região com maior prevalência desses sujeitos, enquanto o Sudeste, com 8,2%, é a região com menor prevalência — num total nacional de 10% de pessoas autodeclaradas mulheres e 7,7% autodeclaradas homens.

Em relação às barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência, a pesquisa supracitada sinaliza, mesmo com a heterogeneidade territorial, que a dificuldade mais frequente autodeclarada no que tange às atividades cotidianas foi: andar ou subir degraus (3,4%); enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato (3,1%); aprender, se lembrar das coisas ou se concentrar (2,6%); levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos (2,3%); pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes (1,4%); ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos (1,2%); realizar cuidados pessoais (1,2%); se comunicar, compreender e ser compreendida(o) (1,1%).

Esses dados apontam como a educação anticapacitista é uma necessidade crescente, que visa à promoção da equidade nas políticas sociais inscritas na Seguridade Social ampliada. É o que defende o Serviço Social desde os anos 2000, ao considerar que outras políticas são também essenciais como a habitação, cultura e educação e, por isso, também fazem parte da compreensão da Seguridade Social.

Estrategicamente, na Educação básica, fundamental, tecnológica e superior no Brasil, essas políticas sociais precisam ser uma agenda inscrita na política de direitos humanos, com a garantia de recurso orçamentário e pasta executiva nas três esferas de governo.

No que tange aos dados desagregados na educação, a PNAD Contínua (2022) sinaliza que a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%. Os dados sociodemográficos apontam que somente 25,6% das pessoas com deficiência concluíram pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência

tenham esse nível de instrução. Esse dado incide na baixa inserção de pessoas com deficiência na educação superior pública e privada, de modo que menos de 15% dos jovens de 18 a 24 anos com deficiência cursaram o nível superior.

Em consonância com o explicitado acima, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) indica um moroso crescimento das pessoas com deficiência nas UFAs. Em 2022, somente 0,8% dos estudantes matriculados se autodeclararam como pessoas com deficiência, o que pressupõe que a universidade não está ainda preparada para tal acolhimento na graduação.

Sobre o acesso à pós-graduação, em 2022, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos 142.697 estudantes matriculados em cursos de mestrado, 1.263 eram pessoas com deficiência. Entre os 45.294 que concluíram, apenas 388 eram pessoas com deficiência. Esses números ainda não expressam a totalidade das pessoas com deficiência na pós-graduação, visto que essa informação não tem peso na avaliação dos programas. Recentemente, a Capes (2024) instituiu o Censo da Pós-Graduação *stricto sensu* a fim de coletar dados demográficos, socioeconômicos, culturais, étnico-raciais, de gênero e da educação especial.

Essa situação vai incidir no acesso e na permanência das pessoas com deficiência na educação superior nas modalidades de graduação e pós-graduação, quer seja pelas dificuldades diárias de acesso aos recursos físicos, materiais e humanos para seu processo de ensino-aprendizagem e às chamadas tecnologias assistivas<sup>3</sup>, quer seja pela falta de pesquisadores e orientadores no campo da deficiência, o que torna mais difícil a prossecução dos pós-graduandos nos referidos programas.

Por conseguinte, no que concerne à vida profissional, a PNAD Contínua (2022) detalhou que apenas 29,2% das pessoas com deficiência participam do mercado de trabalho, contra 66,4% da população em geral. O Nordeste (26,8%) tem a menor taxa de participação das pessoas com deficiência na vida laboral; a maior inserção funcional foi no Centro-Oeste, com 35,7%. Isso significa que, dentre os indivíduos de 14 anos ou mais, apenas 5,1 milhões de pessoas com deficiência estão no mercado de trabalho, enquanto 12,4 milhões estão fora.

---

<sup>3</sup>Tecnologias assistivas são recursos e ferramentas que visam promover a autonomia e a independência, além de possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência. São exemplos: leitores de tela, teclados adaptados, sistemas de comunicação alternativos, aplicativos de acessibilidade, entre outros.

O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), um portal de dados vinculado ao Ministério do Trabalho e à Previdência Social, aponta que, em 2022, tínhamos apenas 1% do total dos trabalhadores brasileiros autodeclarados pessoas com deficiência admitidos como empregados sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Já a taxa de pessoas com deficiência desempregadas não foi mensurada, constando na supracitada base estatística que a taxa de participação no mercado informal ou precário entre as pessoas com deficiência é de 38,7%, enquanto o percentual de informalidade para a população sem deficiência é de 55%. Isso reflete no rendimento médio recebido pelas pessoas com deficiência, que é cerca de R\$1.860, enquanto o rendimento das pessoas sem deficiência chega a aproximadamente R\$2.690.

A disparidade desses dados sobre o mercado de trabalho brasileiro indica que, além da hidra de opressões que aglutina o capacitismo, soma-se o processo de intensificação da exploração da força de trabalho das pessoas com deficiência. Esses indivíduos sofrem com os efeitos da agenda neoliberal de flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas e previdenciários, bem como do crescente processo de refilantropização da política de assistência social, que incide sobre esse grupo no sistema de garantia de direitos no âmbito da seguridade social.

Tais dados sociodemográficos apontam a necessidade de construção de um conjunto de orientações à categoria profissional de assistentes sociais em consonância com o projeto ético-político, com a Lei de Regulamentação da Profissão (BRASIL, 1993) e com o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social vigente. Essas orientações visam dar maior visibilidade às pessoas com deficiência nos diversos eixos temáticos, como justiça climática, desenvolvimento sustentável, saúde, educação, cultura, tecnologia e acesso à justiça.

A construção de novas perspectivas de inclusão das pessoas com deficiência é essencial para influenciar decisões nas instâncias municipal, estadual e federal e nas áreas econômica, política e social. Esse processo deve ter como primazia os movimentos sociais deste segmento no processo de formação e trabalho profissional, ou seja, deve partir das perspectivas das pessoas com deficiência sobre as suas demandas, proposições e agenda política de lutas.

Assim sendo, a produção de pesquisas, de extensão e de inovação científica e tecnológica é um compromisso a ser pautado pelas unidades de formação em Serviço

Social e pelas entidades representativas da categoria profissional (o Conjunto CFESS-CRESS, a ABEPSS e a ENESSO).

### **3. CONCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA**

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), a deficiência é um conceito em evolução. Essa afirmação em um tratado de direitos humanos tem duas implicações: a primeira delas é estabelecer o público para o qual o tratado destina sua proteção, buscando, no entanto, explicitar que tal condição é uma construção social histórica, política, econômica e cultural; uma segunda implicação diz respeito à necessidade de reconhecer que, embora o tratado de direitos humanos demarque sua definição do que seja a deficiência, existem várias outras, tanto no tempo histórico presente quanto no passado.

Ter uma prática profissional anticapacitista pressupõe, pois, avaliar criticamente essas diferentes concepções sobre deficiência e adotar a que mais se coaduna com o compromisso com a emancipação, a liberdade e a igualdade das pessoas com deficiência, assim como preconiza o Projeto Ético-Político do Serviço Social. É incoerente, por exemplo, que assistentes sociais pautem suas ações profissionais na compreensão da deficiência como castigo divino, sob um viés religioso, ou como condição abjeta e desprezível, assentada em padrões de normalidade acriticamente aceitos nas práticas sociais.

Historicamente, pessoas com deficiência foram vítimas de diversos tipos de violência devido às perspectivas limitantes então adotadas pelas sociedades em cada contexto. De acordo com Antônio Roberto Xavier (2016), na Grécia Antiga, especificamente em Esparta, crianças que nascessem com alguma deficiência eram assassinadas, lançadas de um despenhadeiro. Isso ocorria porque a deficiência era percebida como uma ruptura com o padrão corporal almejado pelos gregos.

Conforme sinalizam Kátia Pacheco e Vera Lúcia Alves (2007), “a forma como se vê o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas e momentos históricos” (p. 243). Com isso, os sistemas educacionais foram construídos com base em tais valores, assumindo diferentes abordagens acerca da participação das pessoas com deficiência.

Geisa Böck e Chaiene Cunha (2021) apresentam brevemente a concepção que ficou conhecida como modelo caritativo da deficiência. Em tal perspectiva, que se fortaleceu na era cristã, a deficiência é compreendida como infortúnio e, até mesmo, maldição por pecados. A partir dessa compreensão, pessoas com deficiência foram isoladas em instituições religiosas e/ou consideradas alvo de benevolência e caridade em vez de sujeitos dos mesmos direitos que os sem deficiência.

As autoras apontam ainda a existência do modelo médico da deficiência, que toma o corpo do sujeito com deficiência como campo de intervenção das ciências da saúde (medicina, fisioterapia, entre outras). Nesse contexto, são estabelecidos diagnósticos clínicos para tudo aquilo que se oponha à norma corporal. A pessoa com deficiência é, assim, entendida como alguém que precisa ser curada, reabilitada, corrigida. Há uma individualização da deficiência, que é compreendida como um problema a ser superado exclusivamente pelo indivíduo por seus próprios esforços, adequações e superações (BÖCK; CUNHA, 2021).

Consideramos que se marginaliza as pessoas com deficiência e as considera como pessoas de baixa valoração em razão da herança do patriarcalismo, machismo e outros sistemas violentos quando se naturaliza a individualização da experiência da deficiência. Essa individualização, dentre as marcas deixadas pela colonização do saber médico, é uma das mais trágicas, pois o distanciamento entre grupos de pessoas que experimentam a discriminação só reforça a fragilização das lutas políticas por outro ideário em oposição à biologização, à patologização dos corpos, ao patriarcalismo, ao machismo e às demais opressões que reproduzem múltiplas violências.

A mudança de perspectiva de integração para inclusão, ainda que lenta, não é uma reivindicação localizada em um território, nem ao seguimento das pessoas com deficiência; pelo contrário, é pautada por várias pessoas e organizações espalhadas pelo mundo. A ONU, representada por seu Secretário Geral Kofi Annan, também como várias outras autoridades representantes de organizações internacionais, apoiou a necessária mudança em direção à inclusão. Em seu discurso por ocasião ao dia internacional das pessoas com deficiência no ano de 2004, reconheceu que não cabe mais a benevolência e a caridade, como sendo a resposta justa às pessoas com deficiência.

Em contraposição aos modelos caritativo e médico, Debora Diniz (2007) enfatiza a elaboração e a consolidação do que ficou conhecido como o modelo social da

deficiência: uma nova abordagem surgida de uma reivindicação de ativistas e acadêmicos com deficiência que propuseram uma nova forma de compreender a deficiência como fruto de uma construção social, histórica e política. Nesse modelo, compreende-se que a deficiência emerge da relação entre o corpo que se desvia da expectativa do padrão corporal e uma sociedade que é inapta para acolher toda a diversidade humana. A causalidade da deficiência, portanto, sai da esfera corporal e individual para a das relações e interações entre a pessoa e a sociedade, tornando-se assim uma questão pública e não mais restrita à ordem individual e familiar.

A partir do enfoque proposto pelo modelo social, entende-se que não é o impedimento/alteração/lesão corporal que determina as restrições de participação enfrentadas pela pessoa com deficiência nas interações cotidianas com outras pessoas e com a sociedade. A limitação da participação social das pessoas com deficiência provém de sua interação com um ambiente repleto de barreiras, visto que a estrutura social e as relações subjacentes não se constituem e não se reproduzem de forma a considerar efetivamente a diversidade humana (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; SANTOS, 2024).

Assim, o modelo social da deficiência provoca uma virada epistemológica, histórica e política na compreensão sobre a deficiência (BARNES *et al.*, 2002). Isso porque ele reivindica as mudanças que devem ocorrer na sociedade para que as pessoas com deficiência possam ter sua participação e inclusão garantidas. Desloca-se a problemática da esfera privada (do corpo, da família) para a esfera pública (necessidade de políticas públicas, transformações nas instituições, no arcabouço legal). Além disso, há uma ruptura com a lógica que inferioriza as pessoas com deficiência, trazendo a diversidade corporal como mais uma nuance da diversidade humana (DINIZ, 2007).

Ao coadunar com a perspectiva emancipatória da deficiência como construção social, torna-se imperioso destacar que a relação de interdependência humana, objeto de discussão da teoria feminista da deficiência, chegou para ampliar a compreensão de autonomia (DINIZ, 2007). Esse enfoque é revelador do cuidado como garantia dos direitos humanos sendo alicerçado por apoios e facilitadores, isto é, uma exigência necessária à existência, de forma que o cuidado precisa ser considerado como inerente à condição humana. Essa apreensão é fundamental para se pensar a construção de práticas que levem em conta o cuidado como condição de assegurar

dignidade, uma vez que as necessidades em função da diversidade corporal são diferentes e, com isso, as adequações, os suportes e os apoios também devem sê-lo.

#### **4. INCLUSÃO E O CAMPO DA EDUCAÇÃO**

No que diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência à educação, Romeu Sassaki (2002), assistente social e docente que se dedicou por décadas à pauta da deficiência<sup>4</sup>, aponta diferentes fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. O autor caracteriza cada fase da seguinte maneira:

- Fase de exclusão: pessoas com deficiência eram consideradas indignas de acessar a educação formal;
- Fase de segregação: foram criados espaços de ensino voltados apenas para pessoas com deficiência, principalmente a partir da iniciativa de suas próprias famílias;
- Fase de integração: pessoas com deficiência consideradas mais “aptas” eram encaminhadas para a escola regular, enquanto as demais seguiam nas instituições segregadas;
- Fase de inclusão: passou-se a considerar que todas as pessoas com deficiência devem estar incluídas nos espaços regulares de educação, sendo as instituições responsáveis por garantir as condições de acessibilidade para sua permanência e êxito.

A construção de espaços segregados para ensino de crianças e jovens com deficiência foi uma estratégia de familiares para garantir de alguma forma a educação e a socialização, dada a exclusão vivida por eles no sistema oficial de ensino.

Na integração, há uma ideia meritocrática de que a escola regular pode receber aquelas pessoas com deficiência que demonstram ter “capacidade” para se adequar. Assim, conforme sinaliza Sassaki (2002), a integração não garante os direitos de

---

<sup>4</sup>Romeu Sassaki (1938–2022) é uma das principais referências brasileiras sobre o tema da deficiência. Assistente social, professor, pesquisador, ativista, palestrante, consultor nacional e internacional, Romeu construiu uma trajetória de luta e de dedicação ao tema da deficiência ao longo de seus mais de oitenta anos de vida. Com uma vasta produção sobre as desigualdades inerentes à condição de deficiência, sobre como superá-las do ponto de vista político, legal, institucional e de ações públicas, seu legado é reconhecido dentro e fora do País. Uma obra profunda e influente que deve ser visitada, estudada e discutida por todo o campo do Serviço Social para levar adiante sua contribuição, que ultrapassou nosso campo profissional, em busca da promoção da dignidade das pessoas com deficiência.

todas as pessoas com deficiência, visto que exige adaptabilidade do sujeito, mas não a eliminação de barreiras pela sociedade.

A partir de uma compreensão baseada no modelo social da deficiência, organizações de pessoas com deficiência passaram a pressionar os governos e a sociedade pela implementação do paradigma da inclusão na educação. Tais organizações passaram a defender a necessidade de equiparação de oportunidades e o direito de todas as pessoas com deficiência à educação regular (SASSAKI, 2002). A inclusão é, portanto, a perspectiva educacional que não deve promover a discriminação contra as pessoas com deficiência.

Um importante marco da defesa da educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, publicada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A declaração cobra que os governos priorizem política e financeiramente a implementação da educação inclusiva, tornando-a uma lei que garanta o acesso universal para todas as pessoas com deficiência (UNESCO, 1994).

No Brasil, o direito à educação inclusiva está previsto na:

1. Constituição Federal de 1988, que incorporou até mesmo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, como um de seus capítulos constitucionais em função da aprovação do Decreto Legislativo n.º 6.949 de 2009 (BRASIL, 2009);
2. Lei n.º 7.853 de 1989, primeira legislação que afirma o direito à educação inclusiva pós-Constituição de 1988;
3. Lei n.º 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB);
4. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação (MEC) do ano de 2008 (BRASIL, 2008); e
5. Lei n.º 13.146, de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), amplamente afirmada e juridicamente consolidada, mas ainda se faz desafiante por carecer de efetivação plena do direito para todas as pessoas com deficiência.

Compreender a deficiência a partir do modelo social implica compreendê-la como uma expressão de desigualdade (SANTOS, 2024). Isso requer nuançar os efeitos das barreiras enfrentadas cotidianamente e, portanto, apontar para a defesa do acesso pleno das pessoas com deficiência aos direitos humanos materializados pelas políticas públicas de seguridade social, educação, transporte, esporte, cultura e

lazer, trabalho e emprego, acessibilidade, entre outras. Aqui também está incluída a defesa do acesso e da permanência, com qualidade e igualdade de condições, de estudantes com deficiência na formação em Serviço Social, da graduação ao pós-doutorado, assim como a consolidação de uma formação que tenha como base a perspectiva anticapacitista.

Manter o uso de terminologias como “normal”, “independência” e “incapacidade” é a primeira face da exclusão. Não as utilizar é a forma de reconhecer a pessoa, pois são denominações que refletem na linguagem o poder de influenciar o rompimento de velhas concepções; coloca-se como narrativa que na verdade passa a ser um instrumento político de representação, de manifestação, de dominação e de poder. Afinal, as mudanças dos termos não acontecem de forma neutra: tanto é assim, que a terminologia “pessoa com deficiência” surge de maneira ancorada ao modelo social, cujo entendimento explica a deficiência como um componente da diversidade humana. Neste modelo, o pilar é o respeito para com as necessidades e afirmações políticas, culturais e institucionais, objetivando a justiça e o protagonismo.

No modelo social da deficiência, a inclusão é considerada um fator preponderante para a participação social. Conforme Diniz (2007), não é o impedimento corporal ou a alteração e a lesão que impossibilitam a participação da pessoa na sociedade, mas, sim, a estrutura social, insensível às distintas necessidades de viver em igualdade que as pessoas com deficiência possuem<sup>5</sup>. Explica a autora que essa compreensão da deficiência eleva a estrutura social como elemento extremamente relevante para a incidência das barreiras na participação social. Ela percebe a deficiência a partir da experiência com a qual permite reconhecer o modo que a pessoa interage com o ambiente. Assim, denota a existência das barreiras na sociedade, porque, de acordo com Wederson Santos (2010), a estrutura social não foi concebida de forma a considerar a diversidade humana.

## **6. CAPACITISMO E SOCIABILIDADE CAPITALISTA**

---

<sup>5</sup>A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em assembleia geral das Nações Unidas em 2006, definiu “pessoas com deficiência” como “aquelas que têm impedimentos corporais 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”. Essa definição foi amplamente influenciada pelos aportes teóricos, conceituais e políticos do modelo social da deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; PALACIOS, 2008; DHANDA, 2008).

Conforme discutido anteriormente, o capacitismo é palco de um amplo e complexo debate atinente também às desigualdades e à injustiça social que tornam a realidade das pessoas com deficiência cotidianamente marcada por atitudes de preconceito e discriminação. Isto é, o preconceito e a discriminação são consequências do capacitismo e não sinônimos dele. Nesse sentido, Itxi Guerra (2021) assevera que falar de deficiência é falar de capacitismo, compreendido com um sistema no qual corpos e mentes são valorados de acordo com o padrão de normalidade, inteligência, excelência, magreza, utilidade e beleza. Esse valor é determinado, consolidado e reforçado pelo capitalismo e chancelado por valores sociais, práticas culturais, regras jurídicas e pelo Estado.

O modo de produção capitalista cria e promove a ideia de um corpo eficaz, de capacidade plena para produzir lucro econômico e social. Marivete Gesser e Márcia Moraes (2023) partem do pressuposto de que há relações entre o capacitismo, a eugenia e as políticas neoliberais e de que essas relações constituem as chamadas ofensivas capacitistas. Elas compreendem a eugenia como basilar do modo como o capacitismo se expressa na atualidade e se manifesta por um receio do que elas denominam de “planeta aleijado” (GESSER; MORAES, 2023). Os governos neoliberais, portanto, se beneficiam do capacitismo, uma vez que esse, ao circunscrever a deficiência como um problema individual (limitado ao impedimento corporal físico, sensorial, psicossocial ou intelectual), demanda que a pessoa com deficiência e suas famílias busquem no mercado terapias e insumos (órgãos e próteses) para a correção do corpo e garantia da acessibilidade. Assim, diminui-se a responsabilidade do Estado no que se refere ao financiamento e à execução de políticas sociais voltadas à inclusão.

Em consonância com o pensamento acima, Marivete Gesser, Pamela Block e Anahí Guedes Mello (2020) afirmam que as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos, na estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, assim como no aperfeiçoamento do sistema capitalista — na medida em que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade para corroborar com a manutenção e com o aperfeiçoamento desse sistema econômico.

O neoliberalismo é um sistema econômico e cultural que se beneficia do capacitismo tendo em vista que a lógica capacitista situa a deficiência como um problema individual (no máximo familiar) e do âmbito privado. Dessa maneira, a partir

da lógica neoliberal, a família deve prover os cuidados necessários às pessoas com deficiência. Assim, as ofensivas capacitistas reiteram e realimentam a corponormatividade, performando repetidamente afetos de abjeção aos corpos que desviam da norma (GESSER; MORAES, 2023).

Nessa seara, Gesser e Moraes (2023) destacam que as concepções capacitistas reiteram o que fora historicamente vivenciado pelas pessoas com deficiência, considerando que, com base em um ideal de sujeito universal, situam as pessoas com deficiência como incapazes de desempenhar atividades ordinárias, tais como trabalhar, estudar e participar da vida comunitária. O apagamento da deficiência por meio das práticas segregacionistas e desqualificadoras dessa condição — que insistem em retornar, apesar de todos os avanços legais — definem o capacitismo. Defendem ainda:

O capacitismo tende a corroborar para a produção de vulnerabilidades. Isso porque os diferentes contextos sociais têm sido organizados com base em normas capacitistas que, ao estabelecerem determinados padrões relacionados aos corpos, tornam determinadas vidas ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade da vida e produzindo relações ancoradas em concepções caritativas/assistencialistas e/ ou patologizantes dos corpos (Gesser, Block, Mello, 2020, p. 19).

Em vista disso, as ofensivas capacitistas são focadas na redução da deficiência a uma condição corporal e no apagamento dela enquanto categoria política. Essas ofensivas ainda persistem quando há o fomento de que as pessoas com deficiências devam receber educação em instituições segregadas ou mesmo quando não há investimento prioritário na construção de escolas acessíveis.

As ofensivas capacitistas são intrinsecamente relacionadas ao neoliberalismo, na medida em que ele valoriza preceitos como a autossuficiência do indivíduo, que deve ser capaz de trabalhar e obter os serviços e apoios de que necessita no mercado, em detrimento da oferta desses serviços por meio de políticas públicas. Essa narrativa de desigualdades e injustiça social são confirmadas mediante os dados da PNAD Contínua (2022) já apresentados anteriormente neste documento.

Outro agravante foi constatar, diante dos dados, que pessoas com deficiência auferem rendas inferiores se comparadas às pessoas sem deficiência com o mesmo grau de escolaridade e/ou instrução. Esses dados por si só revelam o perfil da desigualdade e da injustiça social sobre a população com deficiência, bem como o encolhimento do Estado diante das políticas públicas que deveriam garantir não apenas o acesso dessas pessoas a bens e serviços socialmente produzidos, mas,

sobretudo, o seu protagonismo e a plena cidadania. Deveria ser um caminho sem volta, com respeito à liberdade e compromisso com práticas anticapacitistas, sem retrocessos. Nesse sentido, as temáticas da deficiência e do antipacitismo, que são tão caras ao campo do Serviço Social, além de bandeiras de luta, deverão assumir a centralidade da agenda das políticas de proteção social.

## **7. ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A discussão sobre a garantia, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na educação superior requerem muito mais do que debater exclusivamente o investimento em ações de adequação arquitetônica, comunicacional e tecnológica. Isso porque as diferentes formas de reconhecer a experiência da deficiência na sociedade e suas necessidades desvelam processos transversais de exclusão.

Além disso, o percurso histórico no qual as instituições de educação superior se constituíram no Brasil revela que elas foram destinadas a atender à elite econômica e a seus interesses, visto que não contemplaram pessoas de outras classes sociais e perpetuaram desigualdades econômicas e de *status*.

A universidade é uma das criações mais originais e mais fecundas da civilização ocidental da época feudal. Seu surgimento está imerso em um duplo dinamismo, permeado pelo movimento interno/endógeno dos “homens de saber” e pela vontade política externa/exógena dos “homens de poder”; não é, portanto, nem uma formação de caráter puramente espontaneísta, tampouco estritamente determinista.

Com o advento do Estado e das escolas modernas, houve a necessidade de o ensino direcionar seus objetivos para a formação especializada e técnica, voltada para a atuação num sistema produtivo de base industrial e comercial. Nesse contexto, o ensino superior passou a ser o centro do processo formativo e profissionalizante. A adaptação da universidade aos novos tempos não contemplou apenas os aspectos referentes ao caráter pedagógico e epistemológico, mas também os de características físicas e econômicas. Nessa época, já era presente o tratamento da educação como bem de consumo, da mesma forma que o perfil elitista e excludente que se reproduz até hoje.

No contexto brasileiro, a universidade surge para atender, prioritariamente, à necessidade de formação das elites e é destacada pela implantação das escolas

isoladas de ensino superior, advindo daí um estilo de ensino fragmentado. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 169) sintetizam a evolução da educação superior no Brasil da seguinte forma:

[...] com a universidade dos anos 1970, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado. Nos anos 1980, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior, agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas. Nos anos de 1990, a *universidade operacional*, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual.

Sobre a participação das pessoas com deficiência na educação superior, vemos modificações ao longo da história, nem sempre com um significativo avanço das políticas de inclusão ou mesmo com uma diminuição mais célere das barreiras que impedem a participação desses sujeitos em condições de igualdade. Como bem afirma Joana Maria Costa e Tania Mara Pieczkowski (2020, p. 2–3),

Se na antiguidade e medievalidade, esse público era exterminado, escondido, ignorado; se na modernidade foi categorizado, classificado; na contemporaneidade, passa a ser compreendido como detentor de direitos, incluindo o direito à diferença. Contudo, o debate em torno do respeito ou do reconhecimento às diferenças representa um paradoxo frente a discursos de ódio e preconceito que têm sido disseminados na sociedade, em relação a identidades distintas.

Quanto aos avanços significativos em termos das legislações que regem e orientam a inclusão e a acessibilidade na Educação Superior, destacamos inicialmente o Aviso Circular n.º 277 do Ministério da Educação (MEC), publicado em 1996, que sugere às reitorias das IES um esforço para facilitar o acesso das pessoas com deficiência e ainda afirma:

O texto propõe ações favorecedoras ao processo de ingresso no Ensino Superior, especialmente no vestibular, e orienta que as IES promovam serviços educacionais e adequações na infraestrutura, bem como providenciem capacitação de recursos humanos (Costa e Pieczkowski, 2020, p. 8).

Aprofundando e especificando ainda mais esses direitos, a LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 2015, afirma:

Art. 27 – A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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.

Cabe destacar que, sobre o acesso das pessoas com deficiência na educação superior, a Lei n.º 13.409, de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas e afirma:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º 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 da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016).

Nos instrumentos de avaliação externa utilizados pelo MEC (nas IES Públicas Federais e Particulares) e pelos Conselhos Estaduais de Educação (nas IES estaduais), que orientam o credenciamento, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, foram inseridos itens relativos à inclusão e à acessibilidade das pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, INEP, 2015b). Essa normativa de caráter regulatório e obrigatório foi atualizada em recente publicação da nova versão do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, INEP, 2017).

Os marcos legais acima destacados caracterizam a responsabilidade das instituições de educação superior nos processos de inclusão, assegurando o direito das pessoas com deficiência ao acesso, com respeito ao sistema de cotas. Além disso, a permanência na educação superior deve ocorrer em igualdade de condições e sem discriminação. Para tal fim, são necessárias políticas inclusivas que sejam assumidas coletivamente, como projeto de educação, e que se materializem a nível do currículo, da formação e prática docente, das políticas estudantis, entre outros.

Sob esse aspecto, a LBI ainda destaca que os projetos pedagógicos, sejam da graduação ou da pós-graduação, institucionalizem

[...] o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, art. 28).

Esse artigo da lei sugere e fundamenta a necessidade de revisão ou reformulações curriculares, pois não podemos ter uma formação anticapacitista se os

nossos colegiados ainda produzem Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) capacitistas. Para tal fim, deve-se assegurar, inclusive, que esse segmento esteja representado em todas as esferas da comunidade acadêmica (docentes, discentes, técnico-administrativos, supervisores de campo) e que tenham participação no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão nas UFAs.

Atualmente, refletimos que continuamos perpetuando o capacitismo quando persistimos em posturas que pressupõem as necessidades e as possibilidades das pessoas com deficiência de forma a individualizar as demandas, como se o “problema” fosse do sujeito. Essa lógica sustenta imposições como a responsabilização pela própria adequação e adaptação, reforçando o discurso da “superação” em vez de promover medidas para romper definitivamente com esse paradigma e de deslocar o foco das “limitações individuais” para os obstáculos socioculturais.

A garantia da acessibilidade na educação superior implica muito mais do que a questão da definição da autonomia; ela está intimamente relacionada à condição mais básica da vida: a diversidade. Portanto, é o meio objetivo que representa a materialização da equiparação de oportunidades à medida que se legitima a diversidade e assegura a autonomia.

A interseccionalidade no âmbito da deficiência é um outro ponto de atenção, agora trazido na teoria feminista da deficiência. Essa área, não obstante, é basilar no modo de apreender a deficiência devido aos variados sistemas opressivos em razão do racismo, do sexismo, do capacitismo e das demais formas de opressão. Esses sistemas, quando não considerados, incidem de forma mais expressiva no cotidiano do indivíduo com deficiência. Não diferente, a falta do letramento anticapacitista no âmbito da formação é um fato que ainda reproduz a lógica estrutural do capacitismo — que se sustenta no modelo biomédico, por sua vez alicerçado no sistema capitalista de produção.

A presença de estudantes, professores, servidores e supervisores de campo com deficiência na educação superior é um novo e constante desafio, haja vista que requer uma outra cultura institucional. Através dessa nova cultura institucional, é exigido um espaço inclusivo e plural, bem distante daquele estruturado a partir da padronização da lógica produtivista.

O que está em voga na concepção de inclusão é o reconhecimento da experiência da deficiência como um constructo social e como um componente da diversidade humana. Esse mecanismo legitima a participação desses estudantes em

ambientes de desenvolvimento de aprendizagem. Isso é, a interação do estudante com deficiência se constitui como um elemento que direciona até mesmo a reflexão sobre a gestão das práticas pedagógicas, pois as questões que são suscitadas (principalmente em relação à equiparação de oportunidades e às demais singularidades das inúmeras formas de existir no mundo) podem contribuir com o processo de formação de todos os envolvidos no espaço acadêmico.

## **8. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS E ANTICAPACITISMO**

A formulação de um Projeto Nacional de Formação Profissional surge no Serviço Social por força de um posicionamento político que foi estabelecendo hegemonia na luta contra o conservadorismo profissional, em suas posturas controlistas e assistencialistas. De forma clara e contundente, numa conjuntura de avanços democráticos pós-ditadura, afirmava-se a necessidade de o Serviço Social se vincular às reivindicações das classes trabalhadoras e/ou subalternas.

Numa análise histórica, faz-se necessário mencionar que, no Brasil, a regulamentação do currículo mínimo proposta para os cursos de Serviço Social ocorreu em 1982, tendo por ponto de partida a proposta discutida desde 1979. Essa nova proposta curricular representou, juntamente com o Código de Ética Profissional do Assistente Social, aprovado em 1986, uma profunda renovação profissional, significando a quebra com a exclusividade dos paradigmas conservadores no Serviço Social.

O Projeto de Formação Profissional do Serviço Social vem sendo construído coletivamente em décadas e reorientado para uma perspectiva crítica a partir do Movimento de Reconceituação, na perspectiva denominada intenção de ruptura. Ele constitui e é constituído pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, que orienta a formação e a atuação profissional de assistentes sociais, fruto de construção coletiva da categoria com liderança de suas entidades representativas (ABEPSS, Conjunto CFESS-CRESS e ENESSO). Suas premissas estão manifestas no Código de Ética da(o) Assistente Social (1993), na Lei de Regulamentação da Profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social (1996) e, de forma mais

explícita, nas diretrizes curriculares construídas pela ABEPSS em direção colidente às diretrizes do MEC.

Somada a essa concepção que configura nossa formação profissional nesse tempo histórico, o Projeto Ético-Político defende claramente como princípios fundantes a liberdade, a democracia, a equidade, a justiça social, o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação e a garantia do pluralismo mediante o respeito às correntes profissionais. Além desses princípios, destacam-se a defesa intransigente dos direitos humanos e sociais e a recusa do arbítrio e do autoritarismo.

A partir da perspectiva crítica vinculada a um projeto de sociedade comprometido com a perspectiva do direito e com a negação de toda forma de exploração/dominação de classe, etnia, gênero, condição física e intelectual, este projeto coloca a liberdade como valor ético central, defende intransigentemente os direitos humanos e assume o compromisso com a luta pela emancipação humana, pela justiça social e contra todas as formas de preconceito e discriminação. Dessa forma, postula uma postura antirracista, antimachista, antiLGBTQIAPN+fóbica, antimanicomial, antietarista e anticapacitista.

Compreendemos que uma formação profissional anticapacitista passa pela desconstrução de um modelo de sociedade que institui uma pretensa homogeneidade dos sujeitos aprendentes. Deve-se reconhecer singularidades, particularidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, objetivando a igualdade de condições de desenvolvimento da aprendizagem dentro da diversidade humana reconhecida. Portanto, uma formação profissional anticapacitista se opõe à corponormatividade presente nas formas de sociabilidade capitalista, que, entre outros valores já ressaltados, se fundamenta na lógica do produtivismo e da homogeneização dos comportamentos.

A partir de um posicionamento de nossas entidades representativas da categoria, consideramos que o modelo social nos indica uma chave sociológica, tanto analítica quanto política, ao conceito de deficiência em uma perspectiva de desigualdade, que aponta para mudanças sociais por meio da garantia de direitos de cidadania. A partir dessa compreensão, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) realizou, em 2022, uma pesquisa de mapeamento de perfil de assistentes

sociais com deficiência. Ela foi publicada em 2023 no *e-book* “Anticapacitismo e Exercício Profissional: perfil de assistentes sociais com deficiência”.

Dentre outras importantes contribuições, esse documento destaca três pontos de uma política de formação profissional para as(os) estudantes de Serviço Social: 1. Desenvolver mecanismos de articulação com a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a fim de promover a garantia das condições de acessibilidade para as(os) estagiárias(os) com deficiência; 2. Fomentar as discussões em torno do capacitismo no âmbito do estágio supervisionado como forma de coibir práticas discriminatórias cometidas contra as pessoas com deficiência, sejam usuárias, profissionais e/ou estudantes; e 3. Contribuir para a construção de debates que possam contemplar os estudos no campo da deficiência. Os três pontos destacados estão sendo desenvolvidos por essa efetiva articulação CFESS/ABEPSS e pela instauração dos Comitês Anticapacitistas implementados nos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) e CFESS.

Coerente com essas preocupações alavancadas pelo CFESS, a ABEPSS vem atuando de forma a possibilitar uma formação profissional anticapacitista com as seguintes ações:

1. Assessoria às Unidades de Formação Acadêmica (UFAs) em diálogo, reuniões e orientações para uma formação anticapacitista;
2. Lançamento das Diretrizes Curriculares em braile;
3. Campanhas que afirmam a importância de promover, nos cursos de Serviço Social, o debate sobre a origem histórica do capacitismo e sua relação com um sistema que reforça a corponormatividade;
4. Articulação com CFESS e participação nos fóruns de discussão sobre anticapacitismo;
5. Instituição de uma Comissão Temporária de Trabalho para a construção do documento “Subsídios para Formação Anticapacitista em Serviço Social” (o pré-lançamento aconteceu no 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, em Fortaleza, em dezembro de 2024).

A partir das ações expostas acima e como sujeitos participantes delas, consideramos que a efetividade de uma formação profissional anticapacitista no Serviço Social consiste ainda em defender e contribuir efetivamente para o desenvolvimento de políticas inclusivas na educação superior. Elas devem assegurar acesso, permanência e qualidade da formação com a diminuição de barreiras

arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, metodológicas e pedagógicas, estabelecendo políticas e/ou projetos para garantir a igualdade de condições no desenvolvimento da formação dentro da diversidade humana.

Outro ponto fundamental, que merece um investimento significativo, é a implementação de uma política de formação docente que desenvolva uma compreensão mais aprofundada sobre a educação anticapacitista, que efetive uma acessibilidade pedagógica centrada nos princípios da emancipação humana e na contramão da sociabilidade capitalista excludente e opressora. Essa seria uma mediação necessária para uma comunicação próxima entre docentes, discentes e supervisores de campo, visando proporcionar uma formação profissional de qualidade e multidimensional aos sujeitos com deficiência, com inserção, em igualdade de condições, no ensino, na pesquisa e na extensão.

É nesse sentido que este documento vem orientar o desenvolvimento de uma Política de Formação de Professores(as), que os(as) capacitem para a compreensão e a prática mais aprofundada e efetiva de uma formação anticapacitista. Essa formação deve considerar uma acessibilidade educacional/pedagógica, que implemente estratégias de ensino/aprendizagem inclusivas e que adotem uma perspectiva de totalidade, tendo em vista as singularidades dos indivíduos envolvidos nesse processo. Uma prática docente que reconheça a pessoa com deficiência como capaz e as potencialidades únicas de cada pessoa envolvida no processo de formação profissional de assistentes sociais é fundamental nesse contexto.

Estabelecer modificações curriculares significativas, e não apenas uma adaptação, compreendendo as demandas singulares e as potencialidades desse segmento, traria também avanços reais para uma formação efetivamente inclusiva. Seria necessário então, a criação de disciplinas para discussão da temática, a implementação núcleos ou laboratórios de pesquisa, o estímulo contínuo ao desenvolvimento de pesquisas e a efetivação de publicações, garantindo essas linhas de pesquisa nos eventos da categoria e fomentando a articulação com os movimentos sociais das pessoas com deficiência. Assim, construiríamos coletivamente conhecimentos, dentro de uma perspectiva crítica e anticapacitista, capaz de lançar luz à realidade educativa vivenciada e de possibilitar transformações significativas na formação profissional de assistentes sociais.

Nesse contexto, é fundamental pensar também na diminuição, visando à extinção, de barreiras de todas as ordens, mas, principalmente, as atitudinais, as

comunicacionais e as metodológicas, que envolvem a modificação dos paradigmas do ensinar e aprender. Essa quebra de barreiras deve contemplar os espaços acadêmicos de instituições que ofertam cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social, assim como os espaços sócio-ocupacionais onde assistentes sociais atuam e estudantes realizam seus períodos de estágio. Para que isso se torne realidade, é primordial que órgãos representativos da categoria, professores, estudantes, assistentes sociais, supervisores de campo, coordenações de curso e de estágio das escolas/faculdades de Serviço Social e coordenações de programas de pós-graduação em Serviço Social assumam um compromisso ético e político com a construção de uma formação anticapacitista.

## **9. RECOMENDAÇÕES DE AÇÕES PARA AS UNIDADES DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

- Defender e contribuir para o desenvolvimento de políticas inclusivas nas IES, que garantam acesso, permanência e qualidade da formação com a diminuição de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas;
- Estabelecer caminhos pedagógicos nos termos do lema “Nada sobre nós sem nós” (com pactuações de prazos para cada ação destinada), a fim de garantir a igualdade nas condições de desenvolvimento da aprendizagem dentro da diversidade humana e nas seleções das bolsas de pesquisa, pós-graduações *latu e stricto sensu*, entre outras;
- Sistematizar uma Política de Formação Docente de forma contínua e continuada, a fim de desenvolver compreensão mais aprofundada sobre a educação anticapacitista em docentes e de promover uma acessibilidade pedagógica centrada nos princípios da emancipação humana e na contramão da sociabilidade capitalista excludente e opressora;
- Desenvolver políticas curriculares que envolvam a revisão dos projetos pedagógicos, incluindo conteúdos e/ou componentes curriculares que discutam a temática da deficiência e os direitos dessa população;
- Criação de grupos de pesquisa e de extensão que tematizem o anticapacitismo e promoção de divulgação mais ampla e sistemática dos grupos e pesquisas

- existentes, estimulando publicações, eventos e outras ações e possibilitando a criação de redes de saberes sobre a temática;
- Desenvolver políticas de cotas para pessoas com deficiência nos concursos para docentes, nas seleções de programas de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* assim como nas seleções de bolsas de pesquisa, extensão, monitoria, entre outras, para os discentes com deficiência;
  - Levantamento do perfil de estudantes com deficiência para conhecimento das particularidades do processo ensino-aprendizagem e das demandas de acessibilidade;
  - Criar comissão, superintendência ou núcleo de acessibilidade nos cursos para que atuem na diminuição/extinção de barreiras (infraestruturais, comunicacionais, atitudinais, entre outras), contribuindo para o desenvolvimento de políticas inclusivas; em caso de comissão ou núcleo de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência já existente na UFA, atuar em colaboração com ele;
  - Manter articulação com movimentos sociais e organizações de pessoas com deficiência, ou seja, aqueles nos quais as pessoas com deficiência tenham protagonismo em todas as decisões e ocupem posições de liderança<sup>6</sup>;
  - Apoiar a efetiva garantia da redução de carga horária para profissionais docentes e técnico-administrativos que exerçam função de cuidado de familiares com deficiência;
  - Garantir, para profissionais docentes e técnicos-administrativos com deficiência, as adaptações pertinentes que lhes permitam exercer suas funções com qualidade e autonomia (podem incluir redução da carga-horária de trabalho, garantia de tecnologias assistivas essenciais, entre outras medidas);
  - As coordenações de cursos de graduação/coordenações de estágio das UFAs devem verificar, junto às instituições de estágio, as condições de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional e atitudinais), podendo atuar em parceria com as Comissões de Formação Profissional e Comitês Anticapacitistas dos

---

<sup>6</sup>A pesquisadora e ativista com deficiência Izabel Maior (2017) destaca o contraste entre as instituições tradicionais que atendem pessoas com deficiência e as associações de pessoas com deficiência, destacando o protagonismo e a emancipação nas organizações de pessoas com deficiência. O Comentário Geral n.º 7 à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça o entendimento de que as associações representativas de pessoas com deficiência são aquelas nas quais elas ocupam posição de liderança, estando envolvidas em todas as decisões. Portanto, desaconselhamos articulações com organizações que apenas atendem pessoas com deficiência.

CRESS para encaminhamento e acompanhamento de discentes com deficiência.

-

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social: com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

BARNES, Colin; BARTON, Len; OLIVER, Michael. *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press, 2002.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Pessoas com Deficiência: Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Brasília. Outubro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n. 277/MEC/GM**, de 8 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 219, 11 nov. 2003, seção 1, p. 12.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2012. 4a. ed. Disponível em:

[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao\\_pessoascom\\_deficiencia.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoascom_deficiencia.pdf). Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei no 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 nov. 2013, ed. extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm). Acesso em: 05 jul. 2018.

BRASIL. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF, 2015b.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015c. p. 2. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: janeiro de 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.409 de 28 dez. 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. DOU de 29.12.2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: fevereiro de 2025.

BRASIL. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, DF, 2017.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA, Chaiane Carol Alegri. As concepções de deficiência na educação básica brasileira. Caderno Eletrônico de Ciências Sociais, Vitória, v. 9, n. 2, pp. 04-24, 2021.

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior na Perspectiva da Gestão Universitária. *Educação em Revista - UFMG*, v. 36, n. 1. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de Ética Profissional do Assistente Social. Brasília, 1993.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Código de Ética do/a Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília: CFESS, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Anticapacitismo e Exercício Profissional: perfil de assistentes sociais com deficiência. Brasília-DF. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO(CNE)/CONSELHO PLENO(CP). Parecer nº 50. 5/11/2024. [https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50\\_homologado.pdf](https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf). Acesso em 26/03/2025.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Sur, Rev int direitos humanos* [Internet]. 2008. un;5(8):42–59.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Líva; SANTOS, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev int direitos human* [Internet]. 2009Dec;6(11):64–77.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, p. 17-35, 2020.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia. Ofensivas capacitistas e o medo de um planeta aleijado: desafios para o ativismo deficã. **Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2023. Disponível em:

<https://atheneadigital.net/article/view/v23-n2-gesser-moraes>. Acesso em: 10 out. 2024.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo**: anarquismo e capacitismo. Editora Terra sem Amos: Brasil, 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua. Notas Técnicas. Versão 1.13. Rio de Janeiro. 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

MAIOR, Izabel. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MELLO, Anahi Guedes (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.

MELLO, Anahi Guedes & Mozzi, Gisele (2018). A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In Henrique C. Nardi, Marcus Vinicius F. Rosa, Paula S. Machado & Raquel S. Lima (Orgs.), *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional* (pp. 17-30). Secco Editora.

PACHECO, Kátia; ALVES, Vera Lúcia. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *ACTA FISIATR*; v.14, n. 4, p. 242 – 248,2007.

PALACIOS, Agustina. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madri: Ediciones Cinca, S.A.; 1ª edição, 2008.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. IBGE, 2022.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I.

SANTOS, Wederson. Raíces de la desigualdad por discapacidad: ¿qué contribuciones ofrecen los modelos teóricos para comprenderlas? *Revista Inclusiones* 11 (4):73-110, 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. *Revista Fórum*, vol. 5 (jan/jun). Rio de Janeiro. INES, 2002, p. 9-18.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.

SOUZA, Vanessa Bezerra de. Atenção à saúde da pessoa com deficiência. In: MATOS, Maurílio Castro de *et al.* (Orgs.) **Dicionário Crítico do Serviço Social na Saúde**. Uberlândia (MG): Navegando publicações, 2024, p. 46-51.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

XAVIER, Antônio Roberto. História e Filosofia da Educação: da Paideia Grega ao pragmatismo romano. *Revista Dialectus*. Ano 3, n. 9 Setembro - Dezembro 2016 p. 81–99.