



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**LUANDA LOPES BATISTA**

**TERRITORIALIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO COM GRADUANDOS COM  
DEFICIÊNCIA FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA (UESB)**

Apoio: CAPES

**MARINGÁ — PR**  
**2025**

**LUANDA LOPES BATISTA**

**TERRITORIALIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO COM GRADUANDOS COM  
DEFICIÊNCIA FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA  
BAHIA — UESB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA), da Universidade Estadual do Maringá (UEM), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

**Linha de Pesquisa:** Estudos Organizacionais e Sociedade

**Orientadora:** Priscilla Borgonhoni Chagas

Apoio: CAPES

ODS contemplados: 04, 10, 16

**MARINGÁ — PR**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B333t

Batista, Luanda Lopes

Territorialidade e Inclusão : um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB / Luanda Lopes Batista. -- Maringá, PR, 2025.

203 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Priscilla Borgonhoni Chagas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2025.

1. Território. 2. Ações Afirmativas. 3. Pessoa com deficiência. 4. Inclusão. 5. Universidade. I. Chagas, Priscilla Borgonhoni, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 23.ed. 658.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Av. Colombo, 5790 - Zona 07 - 87020-900 - Maringá - PR.

Homepage: [www.ppa.uem.br](http://www.ppa.uem.br)

Facebook: [https://www.facebook.com/posgraduacaoadministracaouem/?modal=admin\\_todo\\_tour](https://www.facebook.com/posgraduacaoadministracaouem/?modal=admin_todo_tour)

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/ppa-uem-b1291731/>

Contatos: (44) 3011-5949 - E-mail: [sec-ppa@uem.br](mailto:sec-ppa@uem.br)

## ATA DE DEFESA PÚBLICA

### Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI) – UEM/UESB

Aos **vinte e seis** dias do mês de **maio** do ano de **dois mil e vinte e cinco**, às nove horas, realizou-se a apresentação do Trabalho de Conclusão da Turma Temporária de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração UEM/UESB - Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior (PCI), sob o título: **“Territorialidade e inclusão: um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)”**, de autoria de **LUANDA LOPES BATISTA**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado) – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: Dr<sup>a</sup> Priscilla Borgonhoni Chagas (presidente), Dr<sup>a</sup> Marina Dantas de Figueiredo (membra examinadora externa – PPGA/UNIFOR) e Dr<sup>a</sup> Josiane Silva de Oliveira (membra examinadora do PPA). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de aprovada com correções (Aprovado / Aprovado com correções / Reformulação do trabalho / Reprovado) pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

OBS: Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de mestre em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

EM TEMPO: Houve alteração no título da dissertação? Se sim, descrever aqui:

\_\_\_\_\_

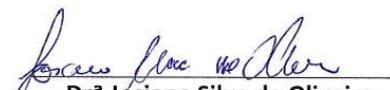
OBS: Em caso de “REFORMULAÇÃO DO TRABALHO”, haverá necessidade de nova defesa pública?

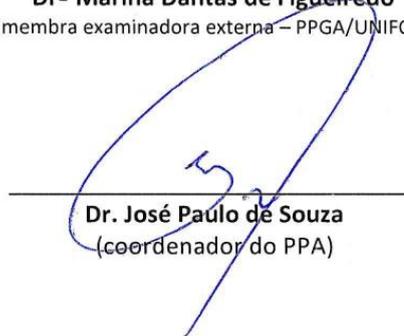
SIM;  NÃO

Maringá, 26 de maio de 2025.

  
Dr<sup>a</sup> Priscilla Borgonhoni Chagas  
(Presidente)

  
Dr<sup>a</sup> Marina Dantas de Figueiredo  
(membra examinadora externa – PPGA/UNIFOR)

  
Dr<sup>a</sup> Josiane Silva de Oliveira  
(membra examinadora do PPA)

  
Dr. José Paulo de Souza  
(coordenador do PPA)

## AGRADECIMENTOS

A trajetória ao longo deste Mestrado foi permeada por inúmeros desafios. As demandas profissionais, os compromissos acadêmicos e as responsabilidades familiares, exigiram de mim paciência, equilíbrio e significativas renúncias. Esse percurso foi trilhado em meio a angústias, incertezas, problemas de saúde e perdas irreparáveis. Contudo, em nenhum momento estive sozinha, e a presença de uma rede de apoio sólida foi decisiva para que eu jamais considerasse a possibilidade de desistir.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter sido minha fonte de força, consolo e sustento em todos os momentos. A certeza de que Ele batalhava ao meu lado foi o que me permitiu resistir com coragem e determinação. A Ele, toda honra e glória, hoje e sempre.

Aos meus pais (in memoriam), que, mesmo ausentes fisicamente, jamais deixaram de ser minha maior fonte de inspiração. Pelos exemplos de fé, integridade e honestidade que moldaram o meu caráter e me tornaram quem sou. Legaram-me, como herança, a coragem, a determinação e o desejo constante de superação. Ensinarão-me, com atitudes, que tudo na vida depende de força de vontade, dedicação e trabalho.

Ao meu esposo, expresse profunda gratidão pela paciência e apoio incondicional. Foram inúmeras noites, finais de semana e feriados, dedicados às atividades acadêmicas, e sua compreensão foi essencial para que eu conseguisse avançar. Sou grata, especialmente, pela forma como reorganizou sua rotina para dar maior assistência às nossas filhas, assumindo tarefas que, muitas vezes, eu não conseguia realizar.

Às minhas filhas, agradeço pela maturidade e compreensão diante das mudanças impostas pela nova rotina. A elas coube maior autonomia e responsabilidade, especialmente em relação aos estudos. Muitas foram as ocasiões em que estive ausente, e ainda assim recebi delas amor e incentivo, o que fortaleceu minha determinação.

Às colegas de trabalho da Gerência de Acesso e Acompanhamento (GAA/UESB), agradeço pela generosidade e empatia ao assumirem atividades que, por diversos motivos, não pude executar. O apoio, a solidariedade e a celebração conjunta de cada etapa conquistada foram fundamentais para que eu não me deixasse abater pelas dificuldades.

Ao meu chefe, professor Reginaldo, Pró-Reitor de Graduação da UESB, agradeço pela compreensão diante das ausências e limitações impostas pelas demandas do Mestrado. Sua postura acolhedora e sua disposição em colaborar, inclusive com sugestões de temas para a minha pesquisa, demonstraram sensibilidade e empatia.

Ao professor Robério, Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da UESB,

expresso minha sincera gratidão por ter reacendido em mim o desejo de continuar minha formação acadêmica. A sua iniciativa e visão, tornou um sonho de uma qualificação para os servidores em realidade. Seu incentivo e apoio constantes foram fundamentais ao longo dessa jornada. Muito obrigada por acreditar em nós e por tornar possível esse importante passo na trajetória de tantos servidores comprometidos com a educação pública.

Aos colegas de Mestrado, agradeço pela rica troca de experiências e pelo espírito colaborativo que permeou todas as etapas dessa jornada. De modo especial, agradeço à colega Tati, cuja parceria, tanto no ambiente de trabalho quanto no contexto acadêmico, me motivou continuamente a seguir em frente.

À minha orientadora, manifesto especial reconhecimento pela condução serena e comprometida de todo o processo de orientação. Sua disponibilidade, incentivo e sensibilidade foram fundamentais, especialmente nos momentos de maior ansiedade ou incerteza. As orientações extrapolaram o campo acadêmico, tornando-se também espaços de escuta e acolhimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA), registro meu profundo agradecimento pela dedicação e empenho na condução deste projeto. A generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e experiências foi essencial para a construção deste trabalho. A atuação de cada docente deixou marcas significativas, despertando em mim sentimentos de respeito, admiração e gratidão.

A todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, meu mais sincero e afetuoso agradecimento.

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de territorialização sob a perspectiva dos graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), considerando as políticas inclusivas de acesso e permanência adotadas pela instituição. A UESB instituiu a política de ações afirmativas em 2008, compreendendo a implantação do programa de assistência e permanência estudantil e a política de cotas para ingresso nos cursos de graduação. Desde então, a universidade passou a receber alunos com deficiência, o que implicou na adoção de novas práticas educativas, adequações de infraestrutura, criação de núcleos de apoio e ampliação das políticas de permanência. Contudo, tais medidas não asseguram, necessariamente, a efetiva apropriação do território universitário por esses estudantes. A investigação fundamenta-se em concepções de território formuladas por geógrafos brasileiros, que compreendem o processo de territorialização como fruto das interações sociais, marcadas por relações de poder e expressas em múltiplas dimensões: econômica, política, cultural e natural. A abordagem adotada assume caráter qualitativo e delineamento descritivo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observações e análise documental, com suporte do software ATLAS.ti para organização e exploração das informações. A delimitação para graduandos com deficiência física deve-se às dificuldades operacionais de adaptação do roteiro de entrevistas às demais deficiências representadas na instituição, além da necessidade de cumprimento do cronograma da pesquisa. Os participantes foram selecionados por acessibilidade ou conveniência, considerando os critérios previamente estabelecidos e a anuência dos envolvidos. A análise de conteúdo guiou o tratamento dos dados, inicialmente organizados em cinco categorias: poder, resistência, afeto, segregação e contradição, às quais se somou, no decorrer da análise, a categoria “inclusão”. Os resultados revelam que o processo de territorialização dos graduandos com deficiência física se constrói sob tensões constantes: ao mesmo tempo em que se observam experiências de acolhimento e acesso, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que limitam a apropriação plena do território universitário. A contradição entre inclusão e exclusão se apresenta como elemento central na trajetória acadêmica desses sujeitos, evidenciando o caráter dinâmico, relacional e afetivo do processo de apropriação territorial. O estudo busca contribuir para o debate sobre inclusão no ensino superior e para a formulação de políticas públicas mais eficazes, comprometidas com a justiça social e a equidade.

**Palavras-chave:** Território; Inclusão; Políticas Inclusivas; Pessoas com Deficiência; Universidade.

## ABSTRACT

This research aims to understand the process of territorialization from the perspective of undergraduate students with physical disabilities at the State University of Southwest Bahia (UESB), considering the institution's inclusive policies for access and retention. UESB implemented its affirmative action policy in 2008, which included the establishment of a student assistance and retention program and the adoption of quotas for admission to undergraduate courses. Since then, the university has welcomed students with disabilities, which has required the adoption of new educational practices, infrastructure adjustments, creation of support centers, and the expansion of retention policies. However, these measures do not necessarily ensure the effective appropriation of the university territory by these students. The investigation is grounded in concepts of territory formulated by Brazilian geographers, who understand the process of territorialization as resulting from social interactions marked by power relations and expressed through multiple dimensions—economic, political, cultural, and natural. The study adopts a qualitative approach with a descriptive design. Data were collected through interviews, observations, and document analysis, supported by the software ATLAS.ti for data organization and exploration. The focus on students with physical disabilities was due to operational difficulties in adapting the interview script to the various types of disabilities represented at the institution, as well as the need to meet the research timeline. Participants were selected based on accessibility or convenience, considering pre-established criteria and the consent of those involved. Content analysis guided the data interpretation, initially structured around five categories: power, resistance, affection, segregation, and contradiction. During the analysis process, the category “inclusion” also emerged. The results show that the territorialization process for students with physical disabilities is built amid constant tensions: while experiences of access and inclusion are present, persistent structural, pedagogical, and attitudinal barriers limit full appropriation of the university territory. The contradiction between inclusion and exclusion appears as a central element in these students' academic trajectories, revealing the dynamic, relational, and affective nature of territorial appropriation. This study seeks to contribute to the discussion on inclusion in higher education and to the development of more effective public policies committed to social justice and equity.

**Keywords:** Territory; Inclusion; Inclusive Policies; Persons with Disabilities; University.

,

,

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Distribuição de código por documento .....	101
Figura 2 — Quantidade de códigos por categoria de análise .....	102
Figura 3 — Módulo I de Salas de Aulas da UESB (campus de Vitória da Conquista) .....	132
Figura 4 — Rampa de Acesso aos Módulos I e II da UESB (campus de Vitória da Conquista) .....	133
Figura 5 — Módulo Acadêmico da UESB (campus de Vitória da Conquista).....	133
Figura 6 —Rampa de Acesso para a Biblioteca (campus de Vitória da Conquista).....	135
Figura 7 — Acesso do Módulo I para o Módulo II (campus de Vitória da Conquista).....	135
Figura 8 — Entrada da Biblioteca da UESB (campus de Vitória da Conquista) .....	144
Figura 9 — Biblioteca da UESB (campus de Vitória da Conquista) .....	145
Figura 10 — Restaurante Universitário da UESB (campus de Vitória da Conquista).....	145
Figura 11 — Ponto de ônibus dentro da UESB (campus de Vitória da Conquista).....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Concepção de poder na visão de diferentes autores .....	34
Quadro 2 — Leis e decretos sobre pessoas com deficiência no âmbito federal.....	58
Quadro 3 — Desafios no processo de inclusão profissional das pessoas com deficiência .....	68
Quadro 4 — Perfil dos Entrevistados .....	98
Quadro 5 — Aspectos analisados por categoria.....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Representação das Modalidades de Ações Afirmativas nas Universidades Estaduais e Federais.....	87
Tabela 2 — Distribuição dos graduandos por tipo de deficiência nos <i>campi</i> .....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Universidades Estaduais que aderiram às Ações Afirmativas. ....	85
Gráfico 2 — Universidades Federais que aderiram às Ações Afirmativas .....	85
Gráfico 3 — Proporção de vagas reservadas nas Universidades Federais e Estaduais .....	88
Gráfico 4 — Proporção de Reservas para Grupos Beneficiários nas Universidades Federais e Estaduais em 2022 .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AAPA</b>	Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AIPD</b>	Ano Internacional da Pessoa com Deficiência
<b>AGP</b>	Assessoria e Gestão de Pessoas
<b>BPC</b>	Benefício de Prestação Continuada
<b>CBEC</b>	Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos
<b>CBS</b>	Confederação Brasileira de Surdos
<b>CAJ</b>	Coordenação de Assistência Estudantil e Assuntos da Juventude
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis Trabalhistas
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>COAPA</b>	Coordenação de Acessibilidade Permanência e Ações Afirmativas
<b>CONSEPE</b>	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>CONSU</b>	Conselho Universitário
<b>CONSUNI</b>	Conselho Universitário
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPCN</b>	Econômico, Político, Cultural e Natural
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
<b>GAA</b>	Gerência de Acesso e Acompanhamento
<b>GAE</b>	Gerência de Assistência e Assuntos Estudantis
<b>GEAPA</b>	Gerência de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil
<b>GEMAA</b>	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
<b>GRH</b>	Gerência de Recursos Humanos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IES</b>	Instituição do Ensino Superior
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LBDEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MDHC</b>	Ministério de Direitos Humanos e Cidadania
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NAIPD</b>	Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência

<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PcD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PNAES</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil
<b>PNAEST</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
<b>PNDH</b>	Programa Nacional de Direitos Humanos
<b>PSAI</b>	Processo Seletivo de Acesso e Inclusão
<b>PSE</b>	Processo Seletivo Especial
<b>PROAPA</b>	Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil
<b>PROEX</b>	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRAE</b>	Programa de Assistência Estudantil
<b>PROGRAD</b>	Pró-Reitoria de Graduação
<b>SAI</b>	Subgerência de Ações Afirmativas e Inclusão
<b>SGC</b>	Secretaria Geral de Cursos
<b>SISU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit do Atenção com Hiperatividade
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro Autista
<b>UEA</b>	Universidade do Estado do Amazonas
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UENF</b>	Universidade Estadual do Norte Fluminense
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFP</b>	Universidade Federal de Pelotas
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia

**UNEMAT** Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	30
<b>2.1 Território.....</b>	<b>30</b>
2.1.1 Território e espaço.....	30
2.1.2 Território e poder.....	31
2.1.3 Território, territorialização e territorialidade.....	35
<b>2.2 Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência .....</b>	<b>43</b>
2.2.1 Concepção da pessoa com deficiência.....	44
2.2.2 Contexto histórico das políticas de inclusão para pessoas com deficiência.....	48
2.2.3 Inserção, integração e inclusão.....	61
2.2.4 Estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência na área de administração .....	63
<b>2.3 Políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência .....</b>	<b>75</b>
2.3.1 Definição e objetivos das políticas de ações afirmativas .....	75
2.3.2 Políticas de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência .....	78
2.3.3 Políticas de permanência no ensino superior para pessoas com deficiência .....	91
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	96
Figura 1 — Distribuição de código por documento .....	101
4 CAMPO DE PESQUISA: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA .....	104
<b>4.1 Política de Cotas na UESB.....</b>	<b>106</b>
<b>4.3 Territorialidade e Inclusão: o estudo com os graduandos com deficiência física na UESB.....</b>	<b>116</b>
4.3.1 Chave Teórica: Poder .....	117
4.3.2 Chave Teórica: Resistência .....	124
4.3.3 Chave Teórica: Afeto .....	129
4.3.4 Chaves Teóricas: Segregação/Exclusão X Agregação/Inclusão .....	139
4.3.5 Chave Teórica: Contradição .....	148
<b>4.4 Efetividade das Políticas Públicas Inclusivas na UESB .....</b>	<b>153</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	171
REFERÊNCIAS .....	178
<b>APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>198</b>

<b>APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>200</b>
<b>APENDICE C — DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UESB .</b>	<b>203</b>

## APRESENTAÇÃO

A minha percepção da educação superior foi sendo moldada a partir das experiências vivenciadas junto à UESB. Enquanto aluna vivenciei uma universidade marcada pelos ideais neoliberais, cujo formato do processo seletivo de acesso aos cursos de graduação da UESB era excludente, uma vez que favorecia alunos oriundos da rede privada de ensino. Naquela circunstância, eu não conseguia fazer uma análise crítica da realidade, então me sentia “privilegiada” por ser aluna de escola pública e ter conseguido ocupar uma daquelas cadeiras.

Hoje posso afirmar com segurança que se tratava de um acesso moldado para atender aos interesses da elite, o qual se sustentava em um modelo meritocrático que privilegiava alunos de escolas particulares, economicamente favoráveis e brancos. Esse cenário impactou minha trajetória, gerando insegurança, dificuldades para me expressar, pouco envolvimento e uma autocrítica excessiva, pois enxergava meus colegas como mais preparados do que eu. Com o tempo, fui me reconhecendo naquele espaço, conquistando meu lugar e me apropriando da universidade.

Durante a graduação pude estagiar na universidade e conhecer um outro lado da instituição. O trabalho me fez sentir, ainda mais, parte daquele território, pois novos vínculos de amizade e cooperação foram formados, além disso, as atividades exercidas como estagiária me proporcionaram um conhecimento sobre a instituição muito mais aprofundado. Aos poucos fui me familiarizando com os setores, com as pró-reitorias, com a parte acadêmica e administrativa e fui adquirindo segurança nas atribuições que me competiam naquele espaço. As relações sociais e o ambiente em que estive inserida ao longo de cada etapa da minha trajetória na UESB me fizeram tomar consciência sobre o meu território, ou espaço de vida, como traduz Haesbaert (2021).

Próximo à minha formatura, no final de 2004, a UESB lançou um concurso público para cargos técnico-administrativos. Decidi me inscrever no processo seletivo e fui aprovada para o cargo de analista universitário. Em 2008, retornei à universidade como servidora efetiva, assumindo uma função no setor administrativo. Naquele período, a UESB iniciava a implantação do sistema de cotas, e, ainda que à distância, acompanhei os primeiros debates sobre o tema. Foi um momento marcado por intensas discussões, já que se tratava de uma pauta sensível. A noção de mérito, fortemente presente entre docentes, discentes e técnicos-administrativos, gerava resistência à proposta, refletindo o desafio de se repensar estruturas historicamente excludentes.

Em 2010, tive a oportunidade de trabalhar na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), mais especificamente na Gerência de Acesso e Acompanhamento (GAA), setor responsável, dentre outras atribuições, pelo Processo Seletivo Vestibular. Nesse período a política de cotas estava sendo praticada e não demorou muito tempo para perceber as mudanças provocadas pela política naquele território. A UESB estava sendo habitada por uma multiplicidade de raças, etnias, culturas, classes sociais. As cotas para pessoas com deficiência, permitiram o acesso de pessoas com deficiência e exigiram adoção de novas práticas educativas, adequação dos espaços físicos, criação de núcleos de apoios, ampliação da assistência estudantil, entre outras medidas.

Com o passar do tempo, tornou-se cada vez mais comum observar a presença de estudantes com deficiência no ambiente universitário. A dificuldade de mobilidade enfrentada por alguns era evidente, o que me levou a refletir sobre os desafios cotidianos vivenciados por esses alunos. A presença desses estudantes, embora crescente, ainda evidenciava a necessidade de repensar práticas e estruturas que, muitas vezes, não consideravam a diversidade dos corpos e das formas de aprender. Essa convivência silenciosa com a exclusão reforçava a urgência de políticas inclusivas mais eficazes e de uma cultura universitária verdadeiramente comprometida com o direito à educação para todos.

Os relatos sobre minha trajetória na universidade revelam um envolvimento direto com o campo da pesquisa. Ainda que não haja uma aproximação individual com os participantes do estudo, existe uma conexão significativa com as políticas de acesso, especialmente pelo fato de eu integrar a Pró-Reitoria de Graduação desde 2010.

Em 2019, passei a atuar como Gerente de Acesso e Acompanhamento e, nessa função, tenho participado ativamente dos processos de criação, avaliação e aprimoramento das políticas de acesso e, conseqüentemente, das políticas de permanência. Essa vivência tem me levado a refletir profundamente sobre o papel dessas diretrizes na promoção da inclusão e na democratização do conhecimento para pessoas com deficiência, assim como para outros segmentos historicamente marginalizados. Ao mesmo tempo, tem me feito pensar sobre minha própria atuação enquanto gestora e, mais recentemente, como pesquisadora em um campo que considero essencial para a promoção da justiça social.

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas inclusivas têm ganhado destaque nos debates sociais contemporâneos, impulsionando a criação de legislações importantes voltadas à garantia dos direitos das pessoas com deficiência e à promoção de uma cultura mais sensível à diversidade, tanto na sociedade quanto nas organizações. Apesar dos avanços normativos, a efetivação dessas políticas ainda encontra diversos entraves no cotidiano institucional. A distância entre o que está previsto nas normativas e o que se concretiza na prática pode ser explicada por múltiplos fatores, como a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros, resistências por parte de lideranças institucionais e usuários dos serviços, além da falta de uma conscientização genuína e de um comprometimento efetivo com os princípios da inclusão (Maia; Carvalho-Freitas, 2015; Assis; Carvalho-Freitas, 2014; Perlin *et al.*, 2016; Miranda; Carvalho, 2016).

Além disso, embora as políticas inclusivas busquem garantir direitos e promover equidade, sua aplicação costuma esbarrar em obstáculos que vão desde questões logísticas até preconceitos enraizados. Na prática, transformar essas políticas em ações efetivas, não requer apenas legislação, mas também mudanças culturais, capacitação dos envolvidos e monitoramento contínuo para garantir que medidas inclusivas tenham o impacto desejado (Sasaki, 2010). Assim, apesar do apoio teórico, a concretização das políticas públicas inclusivas depende de um esforço conjunto entre governos, instituições e a sociedade, visando eliminar as barreiras que ainda impedem a plena inclusão.

Nesse contexto, é importante compreender como o debate em torno da inclusão das pessoas com deficiência foi se consolidando ao longo do tempo, tanto no âmbito nacional quanto internacional. No Brasil, essa mudança ocorreu gradativamente, sendo influenciada pelo reordenamento político global no início da década de 1970, colocando as temáticas relativas às pessoas com deficiência na agenda nacional e internacional. Inicia-se então, o processo de inclusão dessas pessoas, contribuindo para isso, iniciativas das Organizações das Nações Unidas (ONU) tais como: a proclamação da Declaração dos Deficientes Mentais em 1971 e a publicação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência em 1975 (Gugel, 2006).

Outra influência significativa no avanço de medidas voltadas à inclusão foi o engajamento dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2010). A organização e atuação desses movimentos impulsionaram por mudanças e trouxeram visibilidade às demandas desse grupo, resultando em conquistas importantes na área

da saúde, educação e acessibilidade. Essas ações têm sido essenciais para garantir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade, destacando a importância de um compromisso contínuo com a inclusão e a igualdade.

Ao analisar a trajetória das políticas de inclusão para pessoas com deficiência, percebe-se o protagonismo fundamental de movimentos sociais na conquista de direitos e no reconhecimento da importância da participação ativa dessa parcela da população na sociedade (Brasil, 2010). Os movimentos sociais de defesa dos direitos das pessoas com deficiência desempenharam um papel essencial, ao mobilizar a sociedade e pressionar por mudanças legislativas, contribuindo para a criação de políticas essenciais para a justiça social (Brasil, 2010).

Esses movimentos foram responsáveis por dar visibilidade às barreiras enfrentadas por essas pessoas e por exigir transformações estruturais e culturais. Suas reivindicações evidenciaram a urgência de construir uma sociedade mais justa, inclusiva e acessível, promovendo avanços significativos em áreas como a educação, o mercado de trabalho, o transporte e a saúde, com destaque para as conquistas relacionadas à promoção da autonomia e da dignidade das pessoas com deficiência. Assim, a trajetória das políticas de inclusão está intimamente ligada à atuação das próprias pessoas com deficiência e de seus aliados, que continuam a lutar por uma participação plena e equitativa de todos.

A resistência foi a maior arma utilizada pelas pessoas com deficiência para enfrentar o descaso e o preconceito com os quais foram historicamente tratados. Ao longo da história da civilização humana é possível notar que questões relativas a essa população sempre geraram desconforto e inquietação por parte da sociedade. Observa-se que, em cada momento histórico, a forma de ver e de relacionar com essas pessoas foi sendo moldada conforme o contexto cultural, religioso, social e político.

Apesar da relevância do tema, a inclusão ainda é pouco abordada na área da Administração, especialmente quando comparada a campos como a Antropologia, Psicologia, Medicina e Direito. Há uma lacuna significativa na produção de conhecimento na área de Administração sobre políticas inclusivas, principalmente, no que se refere à análise das políticas de acesso e permanência no ensino superior, contexto no qual este estudo se situa.

Diante dessa lacuna teórica na área da Administração, torna-se ainda mais relevante analisar experiências concretas de inclusão no ensino superior, como as desenvolvidas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Em 2009, a instituição implementou políticas de acesso e permanência estudantil, acompanhadas da criação de cotas adicionais que reservaram vagas nos cursos de graduação para pessoas com deficiência. A política exigiu um

novo direcionamento pedagógico e intervenções estruturais na instituição a fim de viabilizar o projeto. Avaliar criticamente essas ações, permite compreender em que medida as políticas inclusivas da UESB têm sido efetivas na superação de barreiras e na construção de um processo de territorialização mais acolhedor. No entanto, essa avaliação deve necessariamente considerar o papel dos movimentos sociais, cujas lutas e resistências foram fundamentais para a conquista de direitos e para a construção de territorialidades específicas para as pessoas com deficiência.

Os processos de territorialização dos atores sociais são influenciados pelas relações de poder que se manifestam no território e que, sob a lógica do capital, definem o lugar ocupado por cada sujeito nesse espaço (Souza, 2010). No contexto universitário, essa dinâmica permite identificar, de forma inicial, dois grupos sociais distintos que compartilham esse ambiente: pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Nesse cenário, as políticas institucionais de inclusão podem desempenhar um papel significativo na definição do posicionamento desses atores dentro do território acadêmico, contribuindo para (re)configurar relações e acessos no interior da universidade.

O debate em torno do conceito de território no Brasil, inicia nos anos 1990 (Souza, 2009) e, longe de ser um consenso, apresenta muitas divergências e singularidades. O termo território, é utilizado na maioria das vezes como sinônimo de região e espaço, sendo negligenciadas as diferentes abordagens construídas ao longo dos séculos XIX e XX (Saquet, 2019). Para o desenvolvimento deste trabalho utilizaremos a abordagem de território concebida por geógrafos brasileiros renomados, tais como: Marcos Aurélio Saquet, Rogério Haesbaert e Marcelo Lopes de Souza, os quais entendem o processo de territorialização sob uma perspectiva integradora, sugerindo uma abordagem mais complexa e aprofundada.

Muito mais do que espaço, território deve ser compreendido a partir das relações sociais projetadas no espaço ou relações de poder espacialmente delimitadas, o que sugere uma análise com maior complexidade, numa dimensão material e imaterial (Souza, 2009). O debate em torno da inclusão no ensino superior tem revelado a importância de se compreender como os sujeitos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, como os estudantes com deficiência física, vivenciam e se apropriam do espaço universitário. Compreender essa apropriação exige ir além de uma visão simplista da universidade como espaço físico ou institucional, e adentrar discussões mais amplas sobre o conceito de território considerando as dimensões política, econômica ou cultural, apontadas por Souza como dimensões de atuação do poder (Souza, 1995; 2009).

Haesbaert (2004a) e Saquet (2013) dialogam com Souza ao tratarem da manifestação do poder no território sob uma perspectiva multidimensional. Haesbaert (2004a) reforça essa

concepção ao afirmar que o território é constituído por múltiplas relações de poder, que podem se expressar tanto em dimensões materiais, compreendendo aspectos políticos e econômicos, quanto em dimensões imateriais, envolvendo aspectos culturais. Complementando essa perspectiva, Saquet (2005) propõe uma abordagem que integra as dimensões econômica, política, cultural e natural, chamada E-P-C-N, destacando que a interação entre esses elementos influencia diretamente os processos de apropriação territorial.

Nesse contexto, compreender a apropriação do território universitário pelos graduandos com deficiência física, exige considerar como essas múltiplas dimensões se articulam e afetam diretamente a experiência desses estudantes. O processo de territorialização, neste caso, envolve não apenas a presença física desses sujeitos no espaço universitário, mas, sobretudo, a maneira como constroem pertencimento, enfrentam barreiras, reivindicam direitos e produzem sentidos sobre o lugar que ocupam.

A territorialidade, entendida como a expressão subjetiva e coletiva da apropriação de um território (Saquet, 2013), torna-se, então, uma chave analítica para compreender as formas de resistência, adaptação e afirmação identitária dos estudantes com deficiência física. Nesse sentido, o território universitário não pode ser visto como um espaço neutro ou meramente físico, mas como um campo de disputas simbólicas e materiais, onde diferentes atores, incluindo, gestores, docentes, técnicos e os próprios estudantes, constroem sentidos de pertencimento e exclusão. É nesse cenário que se insere a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), local onde esta pesquisa se desenvolve e que serve como campo de análise para compreender como se configuram os processos de apropriação territorial vivenciados pelos graduandos com deficiência física.

A escolha da UESB como campo de pesquisa, além das motivações já apresentadas relacionadas à trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora na instituição, fundamenta-se na representatividade da universidade para os municípios de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga, onde estão localizados seus três *campi*, bem como para toda a região do centro-sul baiano e parte do norte de Minas Gerais. Em seus 45 anos de atuação, a UESB consolidou-se como uma das principais referências em ensino superior público no interior da Bahia, promovendo a interiorização do conhecimento e contribuindo significativamente para o desenvolvimento regional. Atualmente, a universidade oferece 47 cursos de graduação e 38 programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de diversos cursos de pós-graduação *lato sensu*, reafirmando seu compromisso com a formação acadêmica de qualidade e com a democratização do acesso ao ensino superior. Esse compromisso foi intensificado a partir de 2008, com a adoção da política de ações afirmativas, voltada à superação de desigualdades históricas e à garantia de

oportunidades de acesso e permanência para grupos sociais historicamente sub-representados (UESB, 2008).

Anualmente, a universidade oferta mais de 2.200 (duas mil e duzentas) vagas por meio do Vestibular, Sistema de Seleção Unificada (SISU), e mais recentemente, pelo Processo Seletivo de Acesso e Inclusão. A UESB possui 47 (quarenta e sete) cursos de graduação, distribuídos nos três *campi*. Nos últimos anos, vem trabalhando para consolidar-se também no âmbito da Pós-Graduação, contando com especializações em diversas áreas de conhecimento, 25 (vinte e cinco) cursos de mestrado e 13 (treze) cursos de doutorado.

O número de alunos matriculados na graduação é de aproximadamente 7.300 (sete mil e trezentos), enquanto na pós-graduação esse número gira em torno de 1.500 (mil e quinhentos). Conforme dados fornecidos pela Secretaria Geral de Cursos (SCG) da UESB, os alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação na instituição até dezembro de 2024, correspondem a 79 (setenta e nove), distribuídos nos três *campi*, sendo 54 (cinquenta e quatro) em Vitória da Conquista, 22 (vinte e dois) em Jequié e 03 (três) em Itapetinga. Destaca-se que pouco mais de 60% desses alunos ingressaram por meio de política afirmativa, implantada na instituição desde o ano de 2008<sup>1</sup>

Embora o estudo se aplique na universidade como o todo, considerando os seus três *campi*, as observações e as entrevistas se restringiram ao *campus* de Vitória da Conquista, justificada por fatores de viabilidade metodológica que compreendem a atuação profissional da pesquisadora no *campus* de Vitória da Conquista que facilitou o acesso aos participantes, às fontes documentais e à rotina institucional, otimizando tempo e recursos da pesquisa sem comprometer sua abrangência analítica. Nesse contexto, as entrevistas e observações realizadas no campus-sede ofereceram um retrato privilegiado das práticas institucionais que se irradiam para toda a UESB, legitimando a escolha do campo empírico.

A opção por investigar o grupo de graduandos com deficiência deve-se ao reconhecimento de que esses estudantes enfrentam múltiplas vulnerabilidades ao longo de sua trajetória no ensino superior, decorrentes de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que comprometem tanto o acesso quanto a permanência na universidade. A delimitação do recorte para pessoas com deficiência física foi adotada por razões metodológicas e operacionais. O instrumento de coleta de dados desenvolvido não abrange, de forma adequada, a diversidade de necessidades específicas presentes entre os diferentes tipos de deficiência. Além disso, as adaptações necessárias para torná-lo acessível a todos os perfis demandariam um tempo de

---

<sup>1</sup> Os dados em questão foram fornecidos pela Secretaria Geral de Cursos da UESB, encaminhados por *e-mail*.

pesquisa mais extenso, incompatível com o cronograma estabelecido pelo programa de pós-graduação. Essa delimitação, portanto, busca garantir a viabilidade e a consistência da pesquisa, sem comprometer a profundidade da análise.

Ao reconhecer as vulnerabilidades vivenciadas pelas pessoas com deficiência física na UESB, percebe-se que a simples presença desses estudantes nos espaços universitários não assegura, por si só, uma experiência plena de inclusão. Ao contrário, evidencia a necessidade de aprofundar questões fundamentais: como ocorre o processo de territorialização dos graduandos com deficiência física? As políticas inclusivas realmente cumprem o papel para as quais foram criadas? Os estudantes com deficiência física se sentem genuinamente incluídos no ambiente universitário?

Nesse contexto, é imprescindível considerar o papel das políticas institucionais voltadas ao ingresso e permanência desses discentes. A Política de Ações Afirmativas da UESB, ao favorecer o acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência, configura-se como uma política fundamental para a autonomia e a inclusão social dessa população, que já atingiu a marca de 18,6 (dezoito milhões e seiscentas mil) pessoas com deficiência no Brasil, sendo que 5,8 (cinco milhões e oitocentas mil) se concentram na região Nordeste (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023), equivalente a 31,18% da população com deficiência, levando em consideração as outras regiões do país.

A atuação da UESB, portanto, se alinha a um movimento mais amplo de consolidação das Políticas de Ações Afirmativas no Brasil, cuja discussão ganhou destaque no Brasil, no final do século XX, mas somente no início do século XXI foi que o movimento fortaleceu, passando a integrar a pauta de debates consideradas prioritárias em busca da redução das desigualdades sociais e como instrumento de reparação histórica à grupos marginalizados ao longo de anos. Segundo entendimento de Menezes (2001), ações afirmativas é um conjunto de políticas que tem por objetivo promover a igualdade social a partir de diretrizes que visam favorecer grupos que se encontram em piores condições de competição.

Com a intensificação dos debates em relação à Política de Ações Afirmativas de Acesso ao Ensino Superior, o sistema de cotas para acesso às universidades, desponta como solução viável, capaz de amenizar as mazelas vivenciadas por grupos excluídos e em condição de vulnerabilidade socioeconômica, buscando assim, reafirmar o papel da universidade enquanto instituição capaz de gerar transformação social.

Seguindo na mesma lógica da perspectiva nacional, a implantação da política de cotas na UESB, veio com lutas e enfrentamentos, soando como resposta aos reclames dos movimentos sociais locais, sendo precedida de embates e discussões. Representantes dos

movimentos sociais fizeram parte das discussões acerca do Sistema de cotas na UESB e foram protagonistas na implantação da política, resistindo ao sistema meritocrático e reivindicando por justiça social. Além das questões levantadas pelos movimentos populares, a Comissão responsável pela implantação do sistema de cotas, tomou como referência as experiências vivenciadas por outras universidades, incluindo as estaduais baianas.

A UESB implantou o sistema de cotas a partir do primeiro semestre letivo de 2009, sendo a última universidade da Bahia a adotar o sistema de reserva de vagas, possuindo um viés social e racial, o que se constitui num avanço em termos de inclusão social e redução da discriminação racial. Atualmente a UESB reserva 50% das vagas, para estudantes que comprovem que tenham realizado o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio completo em estabelecimento da Rede Pública de Ensino do Brasil, sendo que 35% das vagas são reservadas para os cotistas que se autodeclaram negros ou pardos e apenas 15% das vagas serão reservadas, exclusivamente, para candidatos que tenham cursado pelo menos 7 (sete) anos em escola pública.

Convém ressaltar que, até o ano de 2023, o Sistema de Cotas da UESB incluía as Cotas Adicionais, reservando vagas no Vestibular para os cursos de graduação para apenas três segmentos sociais: quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência. Por meio da Resolução CONSEPE nº 50, de 26 de setembro de 2023, a universidade ampliou o sistema de cotas para incluir mais um segmento social, composto por pessoas trans (travestis e transexuais), além disso, instituiu o Processo Seletivo de Acesso e Inclusão (PSAI), que compreende uma modalidade de acesso, específica para ingresso de alunos pertencentes aos quatro segmentos sociais mencionados, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção.

Concomitantemente às alterações nas políticas de acesso da universidade, no ano de 2008, inicia-se o processo de implementação das políticas de assistência e permanência de estudantes na UESB, conquista adquirida por meio de lutas e reivindicações do Movimento Estudantil, frente à administração da universidade e aos Conselhos Superiores, que resultou na instituição do Programa de Assistência Estudantil (PRAE). As ações do PRAE começaram a ser executadas no ano de 2009, e com a adesão da UESB ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2012, o Programa foi impulsionado em decorrência do repasse de recursos do governo federal para investimento em assistência e permanência estudantil. No decorrer desses 15 anos, o Programa vem se estruturando gradativamente com ações realizadas por meio de editais que consideram a condição de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes para a seleção.

As iniciativas adotadas pela UESB foram significativas e, inclusive, antecederam marcos legais importantes, como a Lei nº 12.711/2012, que regulamenta o ingresso nas universidades e institutos federais, e a Lei nº 13.409/2016, que amplia a reserva de vagas para pessoas com deficiência no ensino técnico e superior dessas instituições. Essas ações sinalizam um compromisso institucional com a redução das desigualdades sociais e a promoção da equidade no acesso à educação. No entanto, apesar de representarem progressos importantes, tais medidas ainda não são suficientes para dar conta da complexidade que envolve o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, especialmente no que se refere à vivência desses estudantes nos espaços universitários.

Diante das múltiplas dimensões envolvidas na experiência universitária de pessoas com deficiência física, incluindo os aspectos materiais e imateriais inerentes às relações sociais estabelecidas no território, **a questão de pesquisa que se coloca para investigação é: como ocorre o processo de territorialização, a partir da perspectiva dos graduandos com deficiência física na UESB, considerando as políticas inclusivas de acesso e permanência da instituição?**

Fundamentado no problema de pesquisa, **o objetivo geral do trabalho é compreender como ocorre o processo de territorialização, a partir da perspectiva dos graduandos com deficiência física na UESB, considerando as políticas inclusivas de acesso e permanência da instituição.** Esse processo ocorre em um contexto marcado pela busca de pertencimento e pela apropriação do espaço universitário, sendo mediado por políticas inclusivas que visam garantir a inserção plena desses estudantes. Tais políticas assumem um papel central na superação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e sociais, contribuindo para que o ambiente acadêmico se torne, de fato, um território acessível e acolhedor.

Considerando o objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos para auxiliar na condução da pesquisa, fornecendo uma orientação essencial para o pesquisador nas etapas de investigação e na definição dos métodos e abordagens a serem adotadas. Estes objetivos são:

a) descrever as políticas de acesso e permanência, voltadas à graduandos com deficiência na UESB;

b) revelar as formas de apropriação do território, a partir da perspectiva dos graduandos com deficiência física na UESB;

c) interpretar a efetividade das políticas institucionais de acesso e permanência a partir do processo de territorialização, sob a perspectiva dos graduandos com deficiência física na UESB.

Para alcançar os resultados esperados a partir dos objetivos propostos faz-se necessário

avaliar como essas políticas inclusivas têm se estabelecido e como os estudantes se sentem no território universitário. Eles se sentem parte desse território? Se sentem representados por essa política? Quais são as lutas travadas para apropriação desse território? Territorialização, nesse contexto, refere-se ao processo pelo qual os graduandos com deficiência constroem seu lugar e identidade no espaço acadêmico, enfrentando e superando desafios de inclusão física, pedagógica e social.

Essa interpretação possibilita avaliar não apenas o cumprimento das normas de acessibilidade pelas políticas institucionais, mas também sua eficácia na promoção de uma inclusão genuína. Espera-se que a análise dos dados revele elementos que contribuam para a efetividade dessas políticas, tanto na adaptação dos espaços físicos quanto no oferecimento de suporte pedagógico que favoreça o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Ademais, a territorialização abrange a construção de redes de apoio e o reconhecimento social, aspectos fundamentais para que esses alunos se sintam acolhidos e valorizados no ambiente universitário.

Assim, avaliar a efetividade dessas políticas por meio do processo de territorialização, possibilita identificar se elas realmente contribuem para a permanência acadêmica com qualidade e para o fortalecimento de uma cultura inclusiva na instituição, ou se ainda há lacunas que precisam ser consideradas para melhorar a experiência dos graduandos com deficiência física na UESB.

De acordo com as justificativas apresentadas, é possível afirmar que o tema proposto é de extrema relevância e poderá servir como base para novas discussões e novas pesquisas, com vistas ao aprimoramento das políticas inclusivas nas instituições, aqui compreendidas como políticas de acesso e permanência. No campo teórico o estudo buscou contribuir no sentido de ampliar a pesquisa sobre território, analisando o processo de territorialização, sob a ótica dos graduandos com deficiência e a partir de chaves teóricas (poder, resistência, afeto, segregação e contradição), sugeridas por Martins e Chagas (2022), evidenciando as relações sociais construídas ao longo do percurso acadêmico e a capacidade desses alunos de influenciar e de serem influenciados, favorecendo que o ambiente habitado por eles se modifique a partir do processo de apropriação e/ou dominação dos atores que o integram.

As chaves teóricas propostas por Martins e Chagas (2022) foram incorporadas a esta pesquisa por se mostrarem pertinentes à compreensão da questão de pesquisa e dos objetivos delineados. Parte-se do entendimento de que o poder e a resistência são dimensões inerentes a todo território, manifestando-se nas dinâmicas de ocupação, disputa e apropriação do espaço acadêmico. A chave teórica do afeto, por sua vez, emerge das interações sociais vivenciadas pelos sujeitos, sendo fundamental para compreender os sentimentos e experiências de inclusão

ou exclusão que atravessam suas trajetórias universitárias. A chave da segregação possibilita evidenciar os processos de distanciamento ou isolamento que podem ainda persistir, mesmo sob discursos de inclusão, contribuindo para uma análise crítica e aprofundada do contexto investigado. A categoria da contradição é central para analisar os tensionamentos entre as políticas inclusivas formalmente instituídas e a realidade percebida pelos graduandos, permitindo avaliar a efetividade das ações voltadas ao acesso e à permanência.

Do ponto de vista empírico, esta pesquisa contribui para a compreensão da produção de território sob a perspectiva dos estudantes com deficiência no contexto universitário, ampliando as discussões sobre um grupo historicamente invisibilizado. Ao dar voz a esses sujeitos, busca-se reconhecer seu protagonismo e valorizar suas experiências, com o intuito de colaborar para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão no ensino superior, especialmente aquelas voltadas ao acesso e à permanência estudantil. Além disso, espera-se que este estudo possa, futuramente, servir de referência para outros pesquisadores interessados na temática, especialmente em contextos institucionais com características semelhantes.

Para sustentar as discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Resultados e Considerações Finais. O Capítulo 2, dedicado à fundamentação teórica, está subdividido em três seções, que abordam, respectivamente, os conceitos de território, as políticas públicas de inclusão às pessoas com deficiência e as políticas de ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência. O Capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos da pesquisa. Em seguida, o Capítulo 4 apresenta a análise dos resultados, articulada com o referencial teórico. Por fim, o Capítulo 5 apresenta as considerações finais, destacando as principais contribuições do estudo e possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Território

Nesta seção será apresentada a fundamentação teórica que serviu como base para fundamentar as discussões sobre territorialidade e inclusão no contexto universitário, com foco nos alunos de graduação com deficiência física. Para isso, abordaremos o conceito de território, revisitando suas primeiras concepções e analisando esse conceito a partir de impressões de diferentes geógrafos contemporâneos. Inicia-se fazendo a distinção entre os conceitos de espaço e território, importante para as discussões subsequentes, evidenciando o espaço como lugar de reprodução das relações sociais (Haesbaert, 1994) e o território como um lugar marcado pelas relações de poder (Souza, 1995; 2009).

Serão exploradas a distinção e a complementaridade dos conceitos de território, territorialização e territorialidade, essenciais para a compreensão do fenômeno em estudo. Em seguida, será detalhado cada um desses conceitos, ressaltando sua importância para a análise da temática proposta.

#### 2.1.1 Território e espaço

O território tem sido objeto de análise por diversos geógrafos de destaque, porém, ainda não há um consenso em torno de sua definição. Frequentemente, sobretudo entre os representantes da Geografia Clássica, o termo é utilizado como sinônimo de espaço. Na perspectiva de Friedrich Ratzel, geógrafo alemão renomado por obras como *Antropogeografia* (1882) e *Geografia Política* (1897), o território é concebido como equivalente ao solo ou ao ambiente natural, sendo associado aos recursos naturais disponíveis, como a água e o clima. Para o autor, o território corresponde a “uma determinada porção da superfície terrestre apropriada por um grupo humano” (Ratzel, 1990, p. 23), sendo que essa apropriação se dá em função de necessidades básicas, como habitação e alimentação, fatores que, segundo ele, justificariam tanto a apropriação quanto a defesa dos territórios.

Claude Raffestin (1993) faz distinção entre espaço e território, reforçando que os termos não devem ser utilizados como sinônimos, uma vez que o espaço antecede o território. Para o autor, o espaço compreende o local, no qual os atores se relacionam e o território é o resultado das ações conduzidas por estes atores dentro de um espaço. “Apropriando-se concretamente ou abstratamente (por exemplo, através da representação) de um espaço, o ator o territorializa”

(Raffestin, 1993, p. 143). O autor deixa claro que esse espaço não precisa ser físico, mas ele precisa existir, ainda que, no imaginário, para construção do território. Assim, espaço e território nunca poderão ser separados, já que sem espaço não há território.

Segundo Raffestin (1993, p. 144) “[...] o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder”. O território, então, seria um espaço potencial para manifestação de relações de poder de múltiplas formas, sendo assim, os processos de territorialização podem se apresentar repletos de materialidades e/ou imaterialidades, não sendo possível conceber territórios puramente funcionais, nem puramente simbólicos, evitando assim, uma visão reduzida e simplista do termo (Haesbaert, 2004a; 2009).

O território é um dos principais conceitos para responder a problemática da relação entre sociedade e espaço (Haesbaert, 2007b), indo além da mera definição geográfica ou administrativa, englobando aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Nessa diretriz, Haesbaert (1994) define o espaço como lugar de reprodução das relações sociais.

Na busca da diferenciação entre espaço e território, Saquet (2000; 2005) pontua que o espaço é indispensável na produção de territórios, reforçando a ideia que os conceitos não podem ser trabalhados separadamente, ficando evidente que esta diferenciação se concentra numa dimensão imaterial e subjetiva, envolvendo as relações sociais num determinado tempo e espaço. Considerando a dimensão material ou real, o autor assume a dificuldade na conceituação dos termos, por entender que as diferenciações são muito tênues (Saquet, 2009). Dessa forma, o autor apresenta três processos que são essenciais para distinguir o território do espaço:

- a) as relações de poder numa compreensão multidimensional, constituindo campos de força econômicos, políticos e culturais ([i-]materiais) com uma miríade de combinações; b) a construção histórica e relacional de identidades; c) o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (*TDR*) [...] (Saquet, 2009, p. 81).

Na visão de Saquet (2009), os territórios são caracterizados como um espaço de interação social, que ocorre a partir de conflitos, cooperações, concorrências e coesões; sendo que todas essas ações produzem mudanças no espaço físico, modificam o meio ambiente e redefinem as redes.

### 2.1.2 Território e poder

Friedrich Ratzel (2009), geógrafo clássico do século XIX, associava o conceito de poder ao domínio do território ou do solo, destacando o espaço como um recurso essencial para o fortalecimento e a sustentação do poder político de uma nação. Com o passar do tempo, esse entendimento foi sendo ampliado, especialmente com as contribuições de Claude Raffestin (1993), importante geógrafo contemporâneo, que expandiu a noção de território para além das fronteiras do Estado-nação, incorporando o poder como um elemento central na constituição dos territórios.

De acordo com Raffestin (1993), o processo de apropriação do espaço ocorre por meio das relações sociais e de poder, sendo representado pela dominação exercida por determinados atores dentro de uma sociedade. “Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações” (Raffestin, 1993, p. 144). A partir dessa afirmação, é possível inferir que os sujeitos dominantes projetam e imprimem uma determinada imagem sobre o território, moldando-o e configurando-o de acordo com seus próprios interesses.

Embasados nos princípios de Raffestin, muitos geógrafos brasileiros como Marcos Saquet, Rogério Haesbaert e Marcelo Souza, passaram a compreender o espaço e o território a partir das relações de poder, sendo a definição mais defendida nas discussões territoriais, exigindo, dessa forma, um consenso entre os pesquisadores sobre o significado de “poder” (Haesbaert, 2023).

Michel Foucault tratou exaustivamente sobre o poder em várias obras (*A história da Sexualidade; Microfísica do Poder e A Ordem do Discurso*), sendo que, um dos textos com maior repercussão sobre a temática, foi abordado na obra “*Vigiar e Punir*”, publicado em 1975, na qual o autor aborda as dinâmicas de poder que operam dentro das instituições penais na sociedade ocidental. O conceito de poder para Foucault (1980; 1984; 1986; 2012), se difere das visões tradicionais, compreendido, muitas vezes, como algo que se exerce de maneira unidirecional, por meio de coerção ou controle. É possível destacar algumas considerações importantes do autor sobre o tema: a) o poder é imanente à todas as relações sociais, não estando centralizado em instituições ou indivíduos específicos, ele também vem de baixo para cima; b) o poder opera de forma sutil e não óbvia, moldando nossas percepções, comportamentos e identidades; c) o poder não apenas controla, mas também produz conhecimento e verdade; d) o poder moderno (biopoder) se manifesta através da gestão da vida humana e das populações, incluindo a regulação dos corpos, saúde, sexualidade, educação e outros aspectos da vida social; e) o poder não é absoluto, dessa forma, onde há poder há resistência.

Claude Raffestin, geógrafo suíço, recebeu forte influência de Foucault, adotando muitas de suas ideias sobre poder em suas análises espaciais e geográficas. O autor esclarece que há dois tipos de poder: o “Poder” que é representado por meio do aparelho estatal, sendo manifestado por meio de delimitação de fronteiras, controle da população e domínio de recursos; e o “poder”, sendo representado pelos movimentos sociais, organizações não governamentais ou lideranças alternativas, e se manifesta através de acordos, cooperações, alianças. Conforme Raffestin (1993), o poder com letra minúscula representa maior ameaça, por ser invisível e difícil de ser contido, especialmente porque não se fundamenta na coerção ou na força, mas no convencimento.

Em consonância com a perspectiva de poder defendida por Raffestin, é que Souza (2009), apresenta a distinção entre a heteronomia, que é a imposição das leis ou normas, situação de poder mais vivenciada pela humanidade, e a autonomia, que é a capacidade do grupo de autogerir-se, ou seja, “dar a si próprio a lei”, estando, portanto, livre de hierarquias e assimetrias de poder.

Por fim, se o poder não é necessariamente heterônomo, tampouco territórios e territorializações precisam ser sempre heterônomos; e, uma vez que autonomia nada tem a ver com isolamento ou enclausuramento, a intensificação de fluxos e interdependências que decorre da globalização não elimina a possibilidade e muito menos a legitimidade de um projeto político-social anti-heterônomo – vale dizer, de construção de poderes e territorialidades autônomas, nas mais diversas escalas (Souza, 2009, p. 17)

Na visão de Souza (2010), é necessária uma análise crítica e prudente sobre o poder do Estado ou heterônomo para que não seja estigmatizado como algo negativo. Não reconhecer que iniciativas estatais são benéficas para comunidade, seria o mesmo que desprezar as legislações que garantem e protegem os trabalhadores, as crianças, as pessoas com deficiência, entre outros. Por outro lado, é preciso entender que muitas dessas iniciativas emancipatórias do Estado, resultam da pressão popular. Nessa perspectiva, é importante evitar extremismos para não rotular o poder heterônomo como nocivo à sociedade e nem conceder a ele um papel redentor, como se fosse concebido, exclusivamente, por iniciativa estatal, tirando o mérito da resistência e/ou poder exercido pelos movimentos populares.

[...] aceita-se que é impossível, simplesmente ignorá-lo, ou mesmo desconhecer, que iniciativas estatais ou mesmo patrocinadas pelo Estado podem, às vezes (via de regra quando fruto de pressão de baixo para cima), ter efeitos potencialmente positivos para a luta emancipatória (Souza, 2010, p. 27).

Haesbaert (2004a; 2023), evidencia a manifestação do poder na constituição de territórios, mas salienta que esse poder não está associado apenas ao poder tradicional ou poder político, apresentando a distinção entre dominação e apropriação. Para explicar a diferença entre os dois termos, o autor se remete a Lefebvre (2000), que distingue apropriação como sendo um processo simbólico e repleto de significados, marcado pelas vivências; e a dominação como sendo um processo mais funcional e concreto, relacionado ao controle direto do espaço e ao uso prático das estruturas urbanas para manter e organizar a sociedade, estando, portanto, vinculado ao valor de troca e marcado pela posse, enquanto que o primeiro está vinculado ao valor de uso, associando-se ao significado e à representação do espaço. “Portanto, todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados” (Haesbaert, 2023, p. 3).

É possível observar que a partir de Michel Foucault, a concepção de poder assume uma abrangência e conseqüentemente uma complexidade bem maior que a defendida por estudiosos clássicos, como Ratzel, por exemplo. A abordagem territorial contemporânea, exigiu dos autores um entendimento mais crítico e dinâmico sobre as relações de poder, por compreenderem que estas relações estão presentes em todos os territórios e em todas as dimensões, atingindo todos os níveis sociais e emanando tanto de “cima para baixo” como de “baixo para cima”. O poder pode ser tipificado de diversas formas, assumindo características tradicionais ou modernas, funcionais e/ou simbólicas, heterônomas e autônomas. Esses diferentes entendimentos convergem para um ponto essencial: o poder multidirecional, abordado por Foucault (1984), o qual não se restringe a uma estrutura centralizadora e hierárquica, mas se distribui em redes, atravessando instituições, sujeitos e relações sociais, influenciando e sendo influenciado pelos contextos nos quais se insere.

Quadro 1 — Concepção de poder na visão de diferentes autores

<b>Autores</b>	<b>Concepção de Poder</b>	
Friedrich Ratzel	Poder Geopolítico: a terra como símbolo de poder	
Michel Foucault	Poder Tradicional: absoluto	Poder Moderno: resistência
Henri Lefebvre	Poder Funcional: dominação	Poder Simbólico: apropriação
Claude Raffestin	Poder: emana do Estado	poder: emana do povo
Rogério Haesbaert	Poder Funcional: dominação	Poder Simbólico: apropriação
Marcelo de Souza	Poder Heterônimo: impositivo (de cima para baixo)	Poder Autônomo: consensual (dar a si próprio a lei)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, ao considerar o poder como algo distribuído em redes e presente nas múltiplas relações sociais, conforme propõe Foucault, abre-se espaço para uma compreensão

mais ampla e crítica das dinâmicas territoriais. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se busca analisar os processos de inclusão e exclusão no espaço universitário, uma vez que os territórios não se constituem apenas por delimitações físicas, mas também por relações simbólicas, políticas e econômicas (Haesbaert, 2004a). Assim, na próxima seção, abordaremos os conceitos de território, territorialização e territorialidade como elementos fundamentais para entender como pessoas com deficiência constroem, disputam e ressignificam seus lugares na universidade, evidenciando que a inclusão também é uma prática territorial, atravessada por relações de poder, identidade e pertencimento.

### 2.1.3 Território, territorialização e territorialidade

Para Haesbaert (2007a), o território é resultado das múltiplas expressões de poder que emergem das interações entre diversos atores sociais, envolvendo disputas, resistências, afetividades, consciência e contradições. Nesse sentido, “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural” (Haesbaert, 2004a, p. 79).

Nessa diretriz, as manifestações de poder são intrínsecas às relações sociais e estão para além das dimensões econômicas ou políticas, envolvendo aspectos subjetivos, identitários, simbólicos e culturais (Haesbaert, 2007b; Picheth; Chagas, 2018; Martins; Chagas, 2022). A complexidade da concepção de territórios decorre tanto das dinâmicas que lhes são inerentes quanto da subjetividade dos atores sociais, que não apenas os produzem, mas também desenvolvem uma consciência crítica sobre o espaço que habitam. Essa tomada de consciência permite compreender como as materialidades e imaterialidades do território influenciam suas vidas, seja ao proporcionar acolhimento e pertencimento, seja ao impor barreiras que os afastam e os excluem (Martins; Chagas, 2022).

Nesse sentido, Haesbaert (2007) destaca que o ato de habitar um espaço e tomar consciência dele transforma esse espaço em território. Esse processo envolve uma percepção crítica das relações sociais e espaciais que moldam o cotidiano das pessoas, promovendo uma visão emancipadora do espaço vivido. Assim, ao reconhecer e questionar as dinâmicas sociais, os indivíduos passam a atuar sobre o território, tornando a tomada de consciência um elemento essencial para a transformação social e a construção de ambientes mais justos e equitativos.

Dessa forma, os aspectos materiais e imateriais influenciam diretamente o processo de territorialização dos indivíduos. Como aponta Haesbaert (2007), esses aspectos podem tanto

constranger, ao impor exclusão e segregação aqueles que não se encaixam nos padrões dominantes, quanto acolher e incluir, permitindo a identificação e o pertencimento ao território. No contexto universitário, compreender a territorialização dos graduandos com deficiência na UESB implica investigar como eles percebem e vivenciam a instituição, analisando suas experiências, interações e afetos. Trata-se, portanto, de compreender se o ambiente universitário tem promovido inclusão ou, pelo contrário, reforçado dinâmicas de segregação e exclusão.

Os processos de territorialização abrangem, desde formas de dominação explícita e coercitiva, até apropriações de caráter simbólico e afetivo (Haesbaert, 2023). Nessa perspectiva, Haesbaert (2004b) distingue os territórios mais funcionais, dos territórios com maior carga simbólica, destacando que estes podem ser apropriados e percebidos de maneiras distintas, variando entre dois extremos: 1) territórios funcionais – são aqueles que possuem um valor predominantemente prático, sendo utilizados como fonte de recursos naturais, como proteção ou abrigo, como espaços de circulação ou como prestação de serviço, sem necessariamente carregar um forte significado simbólico para os indivíduos que os ocupam e 2) territórios com maior carga simbólica – são marcados por referências identitárias, ou seja, carregam significados emocionais, culturais ou históricos que os tornam espaços de pertencimento. No entanto, a identidade pode exercer um duplo papel: por um lado, tem o potencial de agregar, ao fortalecer os laços sociais, promover o senso de comunidade e favorecer a inclusão; por outro, pode também segregar, ao estabelecer barreiras para aqueles que não se alinham aos padrões culturais ou identitários predominantes no espaço. Como destaca Haesbaert (2004b, p. 3), “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar ‘funções’ quanto para produzir ‘significados’”.

Embora esteja clara a interdependência entre as dimensões, Robert David Sack (1986 *apud* Haesbaert, 2004a) aborda a territorialidade como componente do poder, destacando que a territorialidade não se limita a uma ferramenta de controle. Além de organizar e delimitar espaços, a territorialidade atua como uma estratégia essencial na construção do contexto geográfico, influenciando a forma como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor.

Nesta pesquisa, a UESB foi analisada tanto como um território funcional (lugar de aprendizado e estrutura acadêmica) quanto como um território simbólico (espaço de pertencimento ou exclusão), entretanto, os aspectos analisados na pesquisa, estão mais próximos de características subjetivas, relacionadas ao sentimento de pertencimento e as emoções dos discentes, as quais integram a dimensão cultural do processo de territorialização (Haesbaert, 2004a).

O território envolve tanto a dimensão espacial e concreta das relações sociais, quanto às representações sobre o espaço (Haesbaert, 2004a), idealizadas a partir de aspectos simbólicos e culturais, repletos de significados. O autor entende que o território é também um produto das relações sociais que nele ocorrem, evidenciando que as interações entre indivíduos, grupos sociais e instituições, influenciam e são influenciadas pelo espaço físico. “Isso significa que o território carregaria sempre, de forma indissociável, uma dimensão simbólica ou cultural, em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente, econômico-político” (Haesbaert, 2004a, p. 112).

Como é possível notar, Haesbaert (2004a) trabalha com o conceito de território a partir de uma perspectiva integradora, cujas dimensões natural, política, econômica e cultural são indissociáveis e igualmente importantes na produção dos territórios. Dessa forma, a visão de espaço como um “híbrido”, é sugerida pelo autor como a solução para compreensão ampla e dinâmica de território, numa complexa interação tempo-espaço.

Saquet (2003), define território como uma construção coletiva e multidimensional, uma vez que, as relações de poder podem se manifestar nas dimensões econômica, política, cultural e natural. A essa associação de dimensões o autor chamou de abordagem E-P-C-N; e multiterritorial, considerando que um território é formado por múltiplas territorialidades. Essa combinação dos elementos influencia a apropriação territorial (Saquet, 2005).

Nesse sentido, a abordagem territorial consubstancia-se numa das formas para se compreender a miríade de processos, redes, rearranjos, a heterogeneidade, contradições, os tempos e os territórios de maneira a contemplar a (i)materialidade do mundo da vida (Saquet, 2006, p. 183).

O território é compreendido por Saquet (2013, 2015) como um resultado da interação entre matéria (aspectos físicos e concretos) e ideia (significados, cultura e simbolismo). Essa relação é dinâmica e se manifesta por meio das transformações e permanências, das forças e poderes, da apropriação social, que ocorrem em um determinado espaço ao longo do tempo, influenciadas pelas ações e experiências de um grupo social (Saquet, 2009, 2015). Dessa forma, entende-se que os territórios são determinados tanto por ações locais quanto por forças externas oriundas das dinâmicas políticas, econômicas e culturais, estando em constante movimento e podendo ser temporários ou permanentes (Saquet, 2013).

O aspecto multidimensional da manifestação do poder no território, também é evidenciado por Souza (1995, 2009). Para o autor, o território é um lugar marcado pelas relações de poder, o que não significa desconsiderar as dimensões políticas, culturais e econômicas no

processo de territorialização, mas sobretudo entender quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como ocorre essa dominação em todas essas dimensões.

O território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço (Souza, 2009, p. 59).

Souza (2009) afirma que muitos geógrafos clássicos “coisificaram” o território, reduzindo-o ao “espaço geográfico” ou ao “território nacional”, deixando de lado o que ele considera essencial na compreensão do termo que é o exercício do poder. O autor afirma que o território “se define a partir de dois ingredientes: o espaço e o poder” (Souza, 1995, p. 106). Nesse sentido, “descoisificar o território não quer dizer negligenciar a materialidade do espaço. Significa, isso sim, refinar o conceito e conferir-lhe maior rigor, assim enriquecendo o arsenal conceitual à disposição da pesquisa socioespacial” (Souza, 2009, p. 67-68).

Para Souza (2009), emancipar a categoria “território”, implica em elevá-lo para uma dimensão mais complexa e dinâmica, que supere a dimensão material, não se detendo ao espaço geográfico ou Estado-nação, além disso, implica em não privilegiar determinada fonte de poder, uma vez que, esse poder não emana apenas de “cima pra baixo” ou de “fora para dentro”, como é o caso do poder estatal. O autor trata do poder de “baixo para cima” ou de “dentro para fora”, também denominado de poder autônomo, muito praticado nos “territórios insurgentes”, constituindo-se como espaços onde ocorrem práticas de resistência contra a opressão e a dominação. Esses territórios são formados por comunidades e grupos ou atores sociais que se organizam para contestar as forças hegemônicas que controlam e exploram seus recursos e suas vidas (Souza, 2010).

Os movimentos de resistência baseiam-se em práticas espaciais e ações de territorialização temporárias e marcadas pela instabilidade, devido ao confronto de forças desiguais (Souza, 2009). Os movimentos sociais, que se organizam para protestar a favor ou contra determinada causa, representam uma prática de resistência. Esses embates, muitas vezes, ocorrem de maneira incompatível, enfrentando forças desproporcionais, como a ação da polícia que representa o Estado. A resistência, em resposta às contradições sociais, muitas vezes se manifesta por meio de processos de territorialização (Souza, 2009, 2010). Assim, diante das contradições sociais, como desigualdade, exclusão e relações de poder assimétricas, grupos marginalizados ou em situação de resistência, encontram nos processos de territorialização uma forma de contestação e afirmação de identidade.

De acordo com o Souza (2009, 2010), os movimentos sociais, ao adotarem práticas espaciais de resistência, não apenas ocupam e controlam certos espaços, mas também constroem identidades coletivas. Dessa forma, esses grupos desafiam o poder estabelecido e resistem às imposições dos grupos hegemônicos da sociedade

Os grupos ou atores sociais se apropriam de um espaço, concedendo-lhes identidade e características de pertencimento, por meio de alianças e parcerias com vistas a controlar o espaço e também outros grupos sociais (Haesbaert, 2012). As dominações ou apropriações dos territórios não ocorrem de forma despretensiosa, uma vez que, existem interesses dos grupos dominantes em garantir a coesão das práticas que revelam uma identidade territorial (Haesbaert, 2009), no entanto, há sempre possibilidades de resistência, onde grupos sociais podem desafiar o poder do domínio.

Ao analisar os territórios, observa-se como os interesses capitalistas exercem influência, impondo limites e condicionando sua dinâmica. Não é possível dissociar o conceito de território de um modo de produção pautado por uma lógica econômica de oferta e demanda, na qual os agentes atuam visando eficiência e acumulação (Honorato; Saraiva, 2016). Nesse cenário, a disputa pelo espaço é inevitável, levando a constantes segregações e tensões entre diferentes grupos sociais, resultando em territórios compartilhados, onde as relações de poder se manifestam. No ambiente universitário, a diversidade de grupos que ocupam esse território evidencia como lutas e embates sempre impulsionaram diversas pautas, sendo que, a causa das pessoas com deficiência não foge a essa dinâmica, promovendo transformações funcionais e simbólicas no *campus*, especialmente no que se refere a implantação de políticas inclusivas.

Dessa forma, os atores sociais, influenciados por ideologias hegemônicas, baseadas em aspectos econômicos e por consequência no capacitismo, que atribui valor, beleza e capacidade produtiva a corpos considerados "normais" ou "saudáveis" marginalizando as pessoas com deficiência (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023), transformam essas influências em formas de poder, resistência e segregação. Segundo Haesbaert (2007), o corpo constrangido é excluído dos territórios e, diante dessa exclusão, é impulsionado a adotar práticas subversivas que desafiam as imposições dos grupos dominantes, conduzindo-os a territórios alternativos ou insurgentes, que são fissuras dessa homogeneização (Honorato; Saraiva, 2016; Paulo, 2019). Como exemplo de grupos que se utilizam de práticas subversivas ou insurgentes como forma de resistência aos poderes hegemônicos, Souza (2009), cita as invasões, favelas, manifestações populares e os movimentos sociais.

Importante salientar que todos esses processos gerados pelos afetos e a partir das relações de poder, equivalem à territorialização, que é traduzida por Saquet (2009), como o

resultado e condição dos processos sociais e espaciais, onde os territórios são formados e transformados pelas ações sociais e, ao mesmo tempo, influenciam e condicionam esses processos, compreendendo um processo dinâmico de transformações geradas a partir de construções espaço-temporais, marcadas pelas diferenças (multiterritorialidade) e pelas semelhanças (identidades). “Assim, reconhecer as características de heterogeneidade e homogeneidade do real é fundamental numa concepção renovada e histórico-crítica do território e da territorialidade” (Saquet, 2009, p. 84). O autor continua salientando a importância de se reconhecer as homogeneidades e heterogeneidade, para vislumbrar progresso tanto do ponto de vista acadêmico e científico, como do ponto de vista de desenvolvimento social, a partir de criação de projetos alternativos, de estabelecimento de parcerias, de planejamento de políticas públicas, de desenvolvimento de pesquisas, de preservação ambiental, valorização de cultura local, preservação da identidade cultural.

Segundo Saquet (2007), o processo de territorialização não ocorre de forma isolada ou aleatória, mas é resultado da história e das dinâmicas sociais. Ele é moldado pelo movimento de pessoas e grupos no espaço, bem como pelas contradições sociais que emergem das relações de poder e das desigualdades existentes. Cabe reforçar, que no sistema capitalista, grande parte dos processos de territorialização privilegiam os interesses econômicos, no qual as elites políticas, econômicas ou sociais, exercem influência sobre o território por meio de alianças estratégicas (Haesbaert, 2009). Esse domínio lhes permite agir de forma ativa para manter o controle e, muitas vezes, segregar outros grupos sociais, limitando seu acesso a determinados espaços e recursos. Dessa forma, a configuração do território reflete contradições e disputas de poder, se constituindo em um domínio politicamente estruturado (Haesbaert, 2012).

Martins e Chagas (2022) salientam que compreender os processos de territorialização é essencial para identificar quem ocupa os territórios e quem está excluído, evidenciando as dinâmicas de segregação e contradições, resultantes das relações de poder nas dimensões social, política, econômica e cultural. Embora os autores abordem a territorialização no contexto urbano, essa dinâmica também se aplica ao ambiente organizacional, uma vez que, ao identificar os atores sociais de cada organização, é possível entender o lugar que cada um ocupa dentro daquele ambiente, quais as prioridades e os interesses em questão.

Ao analisar o contexto universitário e as políticas inclusivas, especialmente aquelas voltadas às pessoas com deficiência, é possível identificar, inicialmente, dentre os vários grupos existentes, dois grupos distintos dentro desse espaço: pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Os processos de territorialização desses atores são moldados pelas relações de

poder presentes na universidade, que, seguindo a lógica do capital, determinam o lugar que cada um ocupa nesse território (Souza, 2010).

Como resposta às contradições, frequentemente, a resistência se manifesta por meio dos processos de territorialização. Os movimentos sociais, através de suas práticas espaciais de resistência, constroem identidades ao ocupar e controlar espaços, enfrentando o poder e desafiando a dominação imposta pelos grupos hegemônicos (Souza, 2009; 2010).

Haesbaert (1994), define territorialização como processo de dominação e ou apropriação do espaço. Dessa forma, a territorialidade, reflete distintos aspectos do que é vivido em um dado território pelos membros de uma coletividade (Saraiva; Carrieri; Soares, 2014). Parte-se também da concepção de que o território, a territorialização e a territorialidade, se dão pelas relações sociais repletas de poderes afetivos, identitários, simbólicos, políticos, econômicos, culturais, materiais e imateriais (Martins; Chagas, 2022).

Segundo Saquet (2013), as territorialidades representam manifestações subjetivas e coletivas da apropriação e do uso dos territórios, o que implica reconhecer que diferentes grupos podem experimentar um mesmo espaço de maneiras distintas, conforme suas vivências e trajetórias. Complementando essa perspectiva, Coimbra e Saraiva (2013) afirmam que a territorialidade se refere à ação de apropriação de um espaço, por meio do estabelecimento de relações com objetos ou símbolos, assumindo, assim, o controle material ou simbólico sobre esse espaço. Em ambas as abordagens, a territorialidade é concebida como um processo dinâmico e subjetivo, no qual indivíduos e grupos se apropriam de um território e lhe atribuem significados próprios.

No contexto desta pesquisa com os graduandos com deficiência, parte-se do princípio, que a territorialidade dos discentes vai além da presença física no *campus*, englobando a maneira como se dão as relações sociais e os significados a esse espaço. Para tanto, foi analisada por meio de observações e das entrevistas dos participantes, estratégias de apropriação do território, envolvendo aspectos materiais, como a questão da acessibilidade e dos aspectos físicos e econômicos, mas sobretudo, considerando aspectos imateriais ou subjetivos, que compreendem sentimentos, representações e símbolos. Além disso, buscou-se compreender de que forma as políticas institucionais influenciam o processo de territorialização.

Raffestin (1993), defende que a territorialidade é resultado da vivência e permanência em determinado território. Nessa perspectiva, territorialidade adquire um valor bem particular, pois “reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma comunidade” (Raffestin, 1993, p. 158), ou seja, as relações espaciais de poder são capazes de afetar, segregar, acolher, classificar e controlar os indivíduos e grupos sociais.

De acordo com Saquet (2013), é no cotidiano que as manifestações de dominação e apropriação são construídas e praticadas, produzindo o território e as territorialidades cotidianas, condição e produto do processo de territorialização. Embora Saquet (2013) esteja se referindo ao cotidiano da cidade, é possível fazer uma análise das organizações a partir desse princípio, considerando que as relações de poder são marcantes no contexto organizacional.

Além da multidimensionalidade abordada por Raffestin, que envolvem as dimensões políticas, sociais, econômicas e naturais, essencial para compreensão de territórios e territorialidades, Saquet (2009) e Haesbaert (2023) trata da multiterritorialidade, que representa a interação de múltiplas territorialidades em um mesmo espaço ou em diferentes espaços conectados. Para melhor entendimento da multiterritorialidade, faz-se necessário distinguir os termos “múltiplos territórios” e “multiplicidade de territórios”. Haesbaert (2023) define múltiplos territórios como um conjunto de territórios justapostos compreendidos no seu interior, enquanto que a multiplicidade de territórios seria vários territórios superpostos, cuja abrangência extrapola os limites. “Tanto num caso como no outro o convívio de múltiplas territorialidades implica sempre disputas” (Haesbaert, 2023, p. 10). O domínio ou apropriação dos territórios acontece dentro de relações de poder, o que não ocorre de forma natural, mas sobre embates, lutas, contradições e resistências. Envolve considerar as múltiplas manifestações de poderes por meio dos múltiplos atores sociais envolvidos (Haesbaert, 2007a).

Ainda sobre multiterritorialidade, seguindo a linha de pensamento de Haesbaert, Saquet (2009) esclarece que os territórios e as territorialidades se sobrepõem e se entrelaçam frequentemente, assim, diferentes atores ou grupos sociais podem reivindicar ou influenciar as mesmas áreas geográficas de maneiras distintas. Ele sugere que entender esses conceitos requer considerar a interseção de diferentes dimensões e a evolução contínua das relações e estruturas no espaço e no tempo.

[...] há territórios e territorialidades sobrepostos e em redes. Há redes nos territórios e territórios em redes, bem como movimento do território e das redes. Os territórios e as territorialidades humanas são múltiplos, históricos e relacionais (Saquet, 2009, p. 85).

Saquet (2009) reforça a dinâmica na produção de territórios a partir dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR), sendo caracterizados como processos complexos, exigindo, para sua análise que seja evidenciado o processo histórico e relacional, os territórios e as territorialidades, as heterogeneidades e homogeneidades em cada relação espaço-tempo-território. O autor continua evidenciando que o processo de TDR, compreende os processos de mobilidade dos indivíduos, presentes em qualquer apropriação,

“[...] processos que acontecem no mesmo lugar ou entre lugares diferentes, no mesmo período ou entre períodos históricos distintos” (Saquet, 2009, p. 90).

Ao compreender os processos de TDR como dinâmicas complexas que envolvem múltiplas dimensões, torna-se possível aprofundar a análise sobre as experiências de pessoas com deficiência nos espaços universitários. Essas vivências são moldadas, não apenas por relações de poder, mas também por movimentos de resistência, protagonizados por grupos que lutaram por direitos em diversas áreas, como saúde, trabalho e educação. Essas mobilizações populares foram cruciais para consolidação de conquistas que favorecem as pessoas com deficiência, especialmente àquelas voltadas ao ensino superior. A próxima seção, portanto, discutirá a trajetória dessas políticas, destacando seu papel fundamental na construção de territórios mais inclusivos e acessíveis.

## **2.2 Políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência**

Para fundamentar as discussões sobre inclusão, será apresentado um breve histórico acerca do desenvolvimento da concepção sobre as pessoas com deficiência e das políticas públicas voltadas a essa população. A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco legal importante para os avanços ocorridos na década de 1990, uma vez que estabelece princípios que proíbem a discriminação e qualquer critério de admissão que exclua trabalhadores com deficiência. Além disso, assegura a educação como um direito de todos, devendo, portanto, ser orientada pelos princípios de igualdade de acesso e permanência para as pessoas com deficiência.

A criação de legislações relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, na década de 1990, como a Lei nº 8.112/1990 e a Lei nº 8.213/1991, que prevê a reserva de vagas para pessoas com deficiência em empresas públicas e privadas, foi reflexo de um contexto nacional e internacional marcado pela força dos movimentos sociais e pela pressão popular. Outro marco legal relevante para essa população foi a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que representou um avanço ao unificar a legislação sobre o tema e buscar promover maior autonomia e reconhecimento das pessoas com deficiência.

O levantamento de dados realizado nas plataformas de pesquisa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na área de administração revelou uma compreensão mais ampla das lacunas, possibilidades, desafios e avanços nesse campo. A partir dos resultados dessas pesquisas, pode-se afirmar que o processo inclusivo tem o potencial de gerar resultados positivos tanto para as instituições quanto para os indivíduos. Do ponto de vista institucional, a

inclusão pode melhorar o clima organizacional, aumentar a diversidade e promover práticas mais justas e inovadoras. Já do ponto de vista pessoal, ela contribui para o empoderamento das pessoas com deficiência, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional e social, além de ampliar a conscientização e a sensibilização quanto aos direitos e às capacidades dessas pessoas no ambiente de trabalho.

### 2.2.1 Concepção da pessoa com deficiência

Os paradigmas dominantes na sociedade sobre as pessoas com deficiência envolvem questões culturais, religiosas, sociais e políticas. Na Idade Antiga, as pessoas com deficiência eram excluídas do contexto social (Manica; Caliman, 2015), configurando-se como uma população marginalizada e em alguns casos, como na Grécia e Esparta, era condenada à morte. Ao longo da Idade Média, com o avanço do cristianismo, muda-se a concepção em relação a essa população, passando a ser alvo da compaixão dos cristãos, partindo do princípio de que as pessoas com deficiência não tinham autonomia, não podiam estudar e nem trabalhar, sendo dignas de atos caridosos e da benevolência dos outros para sobreviverem. Esse modo de perceber as pessoas com deficiência foi conhecido como Modelo Caritativo (Brasil, 2010).

No final do século XIX, sob a influência do positivismo, as pessoas com deficiência passaram a ser compreendidas como “pacientes” que possuíam problemas orgânicos e necessitavam de tratamento. Essa concepção é conhecida como Modelo Médico, o qual preconiza a cura das deficiências. Nesse contexto, “fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições, de modo a cumprir as exigências da sociedade” (Brasil, 2010, p. 16). Percebe-se, nesse modelo, a exigência de adaptação da pessoa com deficiência ao meio social como forma de sobrevivência, o que revela um descaso e um desprezo em relação à minimização das barreiras enfrentadas por essas pessoas.

A partir da década de 1980, como fruto do engajamento, da persistência e da luta do Movimento das Pessoas com Deficiência, ocorre uma transição do Modelo Médico para o Modelo Social. Nesse novo modelo, a exclusão das pessoas é compreendida como resultado da interação entre a deficiência e a forma como a sociedade está organizada (Brasil, 2010). Essa concepção de “deficiência” contraria aquela adotada pelo Modelo Médico, pois a lesão sofrida no corpo humano não seria, por si só, suficiente para explicar ou determinar a opressão vivida pelas pessoas com deficiência, configurando-se, assim, como um fenômeno social e político (Bampi; Guilhen; Alves, 2010).

As mudanças na concepção sobre a pessoa com deficiência foram acompanhadas pela

variação dos termos utilizados para denominar essa população. Ao longo da história, expressões pejorativas foram empregadas para caracterizar as pessoas com deficiência, como: “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos”. Outras foram, por muito tempo, usadas como xingamentos: “mongoloide”, “retardado”, “maluco”, “débil mental”, “paralítico”. É importante destacar que o uso desses termos reflete o sentimento da sociedade em relação a essas pessoas. Por isso, o Movimento das Pessoas com Deficiência empenhou-se em modificar os termos utilizados nas legislações. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, a inclusão da palavra “pessoa” no nome do Movimento já sinalizava a busca pelo reconhecimento dessa população como cidadã e pelo seu direito à participação ativa na sociedade.

Na Constituição de 1988 aparece o termo “pessoas portadoras de deficiência”, assim como nas leis estaduais, municipais e políticas pertinentes a essa população. Entretanto, posteriormente, observou-se que o termo “portador” não era adequado, pois não se tratava de algo que pudesse ser portado, além de dar ênfase na deficiência e não no indivíduo. Os termos “pessoas com necessidades especiais”, “portadoras de necessidades especiais” ou “excepcionais”, também foram questionados pelo Movimento das Pessoas com Deficiência, por não os representarem enquanto cidadãos. “A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo ‘especial’ criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos” (Brasil, 2010, p. 17).

A expressão “pessoa com deficiência”, foi consagrada em 2006, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo adotada atualmente para designar essa população, demonstrando que a deficiência faz parte do corpo, mas não caracteriza o indivíduo em sua totalidade, pois este é constituído de múltiplas características, competências e habilidades que precisam ser reconhecidas, buscando assim, tirar o foco do problema e evidenciar as virtudes, na tentativa de minimizar o estigma causado pela deficiência (Brasil, 2010).

A Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um instrumento legislativo importante, pois além de reunir normativos relevantes sobre o tema, trouxe a definição de “pessoa com deficiência”:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Embora não haja consenso na literatura quanto à definição legal de “pessoa com deficiência”, uma vez que ela está relacionada à convenção vigente e aos valores praticados na sociedade (Sassaki, 2006), o reconhecimento e a discussão de uma conceituação adequada são fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão dessas pessoas na sociedade (Viana, 2018).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência define a pessoa com deficiência, mas não especifica o que deve ser considerado em cada tipo de deficiência: física, mental, intelectual e sensorial. Dessa forma, buscou-se a definição no art. 4º do Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências:

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

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

a) comunicação;

b) cuidado pessoal;

c) habilidades sociais;

d) utilização dos recursos da comunidade; (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

e) saúde e segurança;

f) habilidades acadêmicas;

g) lazer; e

h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 1999).

A lei 12.764/2012, institui a política nacional de proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e traz em seu art. 1º, § 1º a caracterização da síndrome e mais adiante, no §.2º, equipara as pessoas autistas como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

Qualquer tipo de deficiência, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, pode ser classificada conforme sua origem, podendo ser congênita ou adquirida ao longo da vida. As deficiências congênitas manifestam-se no nascimento ou antes dele, resultantes de diversas causas, muitas vezes de origem hereditária (Macedo, 2008). Por outro lado, a deficiência adquirida ocorre após o nascimento, sendo causada por fatores ambientais, como infecções, traumatismos ou intoxicações (Resende; Neri, 2009). Os autores chamam a atenção para a dificuldade que envolve o período de adaptação e aceitação, especialmente nos casos que envolvem a deficiência adquirida. Essa distinção é importante para entender as necessidades específicas de acessibilidade, inclusão e adaptação social para cada indivíduo.

Quanto ao grau de autonomia e necessidade de assistência legal ou social, as pessoas com deficiência podem ser tuteladas ou não tuteladas. A tutela, conforme artigos 1728 a 1766 do Código Civil, é uma medida para proteger filhos menores em caso de morte dos pais ou perda do poder familiar, enquanto que a curatela é constituída para proteção das pessoas maiores de 18 (dezoito) anos que, por algum motivo, não tenham capacidade de tomar decisões. Inicialmente, é preciso esclarecer que a Lei nº 13.146/2015 deixa bem claro em seu art. 6º, que a deficiência não afeta a capacidade civil das pessoas. Nesse contexto, a curatela é considerada uma medida excepcional, a ser adotada somente quando não for possível o exercício pleno da capacidade civil pela pessoa com deficiência, conforme art. 84, § 3º, “a definição de curatela de

pessoa com deficiência constitui medida protetiva extraordinária, proporcional às necessidades e às circunstâncias de cada caso, e durará o menor tempo possível” (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência introduziu, no art. 1.783-A, a tomada de decisão apoiada como alternativa à tutela. Esse mecanismo consiste em uma medida de assistência que visa fortalecer a autonomia e a capacidade de decisão da pessoa com deficiência, sem restringir ou substituir sua capacidade civil. Nesse contexto, a pessoa apoiada escolhe, no mínimo, duas pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculo, para auxiliá-la na tomada de decisões relativas aos atos da vida civil. Contudo, ainda existem situações em que a curatela deve ser aplicada. A adoção do apoio como alternativa à curatela representa uma nova abordagem voltada à promoção da autonomia e da inclusão social. No entanto, é essencial assegurar medidas de proteção adequadas para aqueles que enfrentam impedimentos severos.

### 2.2.2 Contexto histórico das políticas de inclusão para pessoas com deficiência

A popularização do termo “políticas públicas” no Brasil, marcou o início do século XXI, podendo ser atribuída às transformações no papel e no funcionamento do Estado brasileiro, na profissionalização da gestão pública, na expansão da formação acadêmica na graduação e pós-graduação e sobretudo, na conscientização de que a política pública afeta e/ou interessa a todos (Secchi; Coelho; Pires, 2020).

Uma política pública, pode ser definida como uma diretriz elaborada para resolver um problema público de relevância coletiva (Secchi; Coelho; Pires, 2020). Essa definição, caracteriza a essência do que deve se constituir uma política pública, mas não consegue abarcar todas as implicações inerentes na conceituação do termo, pois surgem novos questionamentos, a saber: a elaboração da política compete apenas a atores estatais? A omissão ou negligência se configuram como políticas públicas? Apenas diretrizes de nível estratégico são políticas públicas?

Quanto aos questionamentos mencionados acerca das políticas públicas, não há consenso na literatura, uma vez que alguns autores defendem a abordagem estatista (Meny; Thoenig; Morata, 1992; Bucci, 2002), na qual a elaboração da política está vinculada a agentes estatais, sendo caracterizada como resultado da atividade de uma autoridade investida de poder público e de legitimidade governamental, a exemplo da definição de Peters (1986), que entende a política pública como a soma das ações dos governos, que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos. Outros autores defendem uma abordagem multicêntrica ou policêntrica (Subiratz, 1994; Hajer, 2003), que consideram as organizações

não governamentais, organizações privadas, organismos multilaterais e grupos sociais como protagonistas na criação de políticas públicas. Nessa concepção, o papel do Estado é fundamental, mas não é exclusivo. A abordagem multicêntrica é defendida também por Secchi, Coelho e Pires (2020), como sendo a mais coerente, por manter um enfoque mais interpretativista e menos positivista, mantendo a atenção na resolução do problema de interesse público, considerando a pluralidade de atores envolvidos no enfrentamento dos problemas sociais.

Outra inconsistência ao tentar definir políticas públicas é se a “inação” pode configurar-se como uma política pública. Para alguns autores, a omissão perante a um problema social também é uma forma de se fazer política pública (Dye, 1984; Bachrach; Baratz, 1962 *apud* Souza, 2006). Segundo Gavilanes (2009, p. 156) “a política pública é um processo integrador de decisões, ações, inações, acordos e instrumentos, realizados por autoridades públicas avançadas com a eventual participação de indivíduos e que visam solucionar ou prevenir uma situação definida como problemática”. Por outro lado, segundo o entendimento de Peters (1986), a política pública é definida como um conjunto de ações; portanto, a inação não deve ser interpretada como política, pois essa lógica dificultaria a caracterização do que, de fato, constitui uma política pública, além de comprometer a avaliação de seus impactos (Secchi; Coelho; Pires, 2020). Dessa forma, defendem que “[...] situação de omissão ou negligência governamental não devam ser consideradas como políticas públicas, mas apenas falta de inserção do problema na agenda formal” (Secchi; Coelho; Pires, 2020, p. 8).

O terceiro debate refere-se à dimensão das políticas públicas, dividindo a opinião dos teóricos. Algumas correntes teóricas investigam as políticas públicas enquanto macrodiretrizes estratégicas (Comparato, 1997; Massa-Arzabe, 2006), cuja interpretação coloca a política pública como “estruturante”, sendo que os programas e projetos são classificados como elementos operativos. Outras correntes, consideram também as dimensões intermediária e operacional como essenciais na criação de políticas públicas eficazes (Giuliani, 2005; Secchi; Coelho; Pires, 2020), entendendo que a construção teórica das políticas públicas acontece, na maioria das vezes, em âmbito regional e local.

De acordo com Gonsalves e Andion (2019, p. 226) esta diversidade de correntes configura, epistemologicamente, “[...] um campo com distintas matrizes epistêmicas e discursos teóricos [...] que oferecem diferentes possibilidades de análise sobre as políticas públicas”. Os autores Howlett, Ramesh e Perl (2013) *apud* Gonsalves e Andion (2019), organizaram as matrizes epistêmicas na área de políticas públicas em dois grupos, sendo estas, identificadas como: positivistas e antipositivistas. Secchi (2016), por sua vez, classifica essas abordagens

como racionalistas e argumentativas.

A epistemologia positivista analisa as políticas públicas numa perspectiva mais tradicional, com pressupostos fundamentados na ciência econômica. Dessa forma, entendem que a política econômica se expressa a partir de registros oficiais estabelecidos por decisão governamental, sendo representados por leis, atos e regulamentações. Observa-se, portanto, uma valorização da estrutura hierárquica, também conhecida como *top-down*, na qual, as políticas públicas são criadas pela cúpula estatal sem a participação popular. Sobre a perspectiva positivista, as autoras Gonsalves e Andion (2019, p. 226-227), comentam:

Nesta visão, os estudos das políticas públicas devem ser capazes de avaliar os efeitos de uma política e compreender o seu porquê. Concentram-se mais na avaliação formal e neutra dos *outcomes*, do que nos processos da política e focalizam no *gap* entre o que é planejado e o que é implementado. Para tanto, utilizam prioritariamente metodologias quantitativas de coleta e interpretação de dados, além de abordagens racionalistas de análise que tratam da relação custo/benefício, da avaliação ou do exame dos riscos de implementação das políticas.

Howlett, Ramesh e Perl (2013) *apud* Gonsalves e Andion (2019) consideram a segunda matriz epistêmica mais ampla. Enquanto que o positivismo finca seus pressupostos na Ciência Econômica, as perspectivas analíticas antipositivistas, são alicerçadas na Ciência Política, estando “apoiadas em análises argumentativas, críticas ou construtivistas das políticas públicas (Fischer; Forester, 1993; Schneider; Ingram, 1993; stone, 2002)” (Gonsalves; Andion, 2019, p. 227). Nessa perspectiva, os meios são tão importantes quanto os fins ou efeitos, então os processos políticos são examinados, utilizando a lógica conhecida como *bottom-up*, “baixo para cima”, isto é, a política pública não é definida no topo da pirâmide, mas no nível real da sua execução.

Secchi (2016) sintetiza de forma objetiva, as principais distinções das perspectivas analíticas da política pública, explicando que o analista racionalista tenta moldar o mundo político à lógica científica e técnica, tendo como princípio norteador a adequação entre fins e meios, a projeção de resultados e o foco na satisfação do maior grau de bem-estar em termos de sua utilidade, enquanto que o argumentativista se preocupa mais em:

[...] reforçar o debate teórico e epistemológico do que construir uma “receita de bolo” metodológica [...] os racionalistas esperam do analista o papel de investigação, análise, síntese e apontamento de recomendações de política pública, enquanto que o analista pós-positivista [argumentativista] é chamado para mediar interesses, facilitar a participação dos atores, auxiliando-os a formular e expressar seus argumentos (Secchi, 2016, p. 16).

A matriz epistêmica predominante no Brasil está centrada nos estudos de análise racional das políticas públicas, ou seja, na epistemologia positivista, justificada pela influência norte-americana nas escolas de administração do país (Farah, 2011; Boullosa, 2013). Entretanto, as epistemologias antipositivistas vêm conquistando adeptos nas últimas décadas, fazendo parte dos debates científicos da área (Secchi, 2016), fomentando o surgimento de novas abordagens que visam suplantar a dicotomia existente entre as matrizes epistêmicas, alargando o debate no campo de estudo das políticas públicas (Boullosa, 2013). Secchi (2016) considera que a partir dos anos 1990 ocorreu uma “virada argumentativa”, promovendo uma abertura para métodos de análise que valorizam modelos epistêmicos calcados no construtivismo social. Surgem propostas com abordagens alternativas, propondo a adoção de metodologias qualitativas que levem em consideração a subjetividade existente no estudo de políticas públicas, buscando romper a separação de quem faz a política e dos atores envolvidos com a política pública e desenvolvendo estudos de políticas públicas com estratégias participativas (Fischer, 1993; Torgerson, 1986 *apud* Farah, 2011).

A partir das argumentações tecidas no decorrer deste trabalho, é possível perceber que a formulação de uma política pública envolve diversos aspectos. Inicialmente há a necessidade de reconhecimento do problema por parte da sociedade, posteriormente tem-se a possibilidade de se colocar o problema na agenda política, exigindo discussões e debates exaustivos em torno de uma temática com a participação dos atores envolvidos.

O início do século XXI foi marcado por conquistas para a população com deficiência, sendo que as discussões em torno do tema “acessibilidade e mobilidade reduzida” passaram a ser constantes na agenda política, como consequência de manifestações sociais em prol da causa. A partir de então, os governos passaram a dedicar atenção na promoção de políticas públicas que viabilizem a inclusão e integração dessa parcela da população. A criação da Política de Acessibilidade ou Mobilidade Reduzida, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, entre outras leis e programas, visam direcionar as ações governamentais em torno dessa questão (Pagliuca *et al.*, 2015).

Convém ressaltar que as conquistas e os avanços vivenciados pelas pessoas com deficiência não ocorreram de forma gratuita ou natural; ao contrário, representam o resultado de um longo caminho percorrido por essa população, que, engajada em movimentos sociais, lutou pela conquista de seus direitos. As primeiras iniciativas que contribuíram para a formação política das pessoas com deficiência foram o associativismo, cujas experiências iniciais ocorreram em meados do século XX, com a criação de organizações geridas pelas próprias pessoas com deficiência e a gestão de empresas. “A motivação inicial dessas iniciativas foi a

solidariedade entre pares, em grupos de deficiência como cegos, surdos e deficientes físicos” (Brasil, 2010, p. 30).

Esses movimentos associativistas lograram muitas conquistas para os grupos de pessoas com deficiência. Para as pessoas com deficiência visual, a criação do sistema Braille em 1829, foi extremamente importante, promovendo uma revolução no processo de ensino e aprendizagem e impulsionando a educação e profissionalização para essa categoria. O modelo associativista dos cegos, incentivou a instalação da imprensa Braille na Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946, possibilitando a educação dos cegos e ampliando o acesso à leitura. Como resposta a essa conquista, na década de 1950, o Conselho Nacional de Educação autorizou que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia (Brasil, 2010).

Além do associativismo local, foram motivadas iniciativas em nível nacional, com o objetivo de organizar o movimento em todo o país. A primeira entidade nacional foi o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), fundado no Rio de Janeiro, em 1954, que inicialmente, buscava viabilizar recursos para a sobrevivência de seus afiliados. “O Conselho Mundial para o Bem-estar dos Cegos transformou-se na União Mundial dos Cegos (World Blind Union), que é atualmente a principal organização de cegos no mundo” (Brasil, 2010, p. 32). Novas organizações associativistas surgiram na década de 60, com objetivos mais amplos e fundamentados em relação às organizações precedentes, direcionando o foco, não apenas para questões econômicas, mas em defesa dos direitos dos cegos e na busca por educação, profissionalização, cultura e lazer.

No entanto, a progressiva proliferação das instituições especializadas em educação de cegos em todo o mundo, por si só, não lhes garantiu integração na sociedade, acesso a direitos, nem fim do preconceito e do estigma associado à cegueira (Brasil, 2010, p. 30).

O movimento associativista no Brasil, não se deteve ao grupo de pessoas cegas, sendo atuante, também, para o grupo de pessoas surdas. No final da década de 1930, um grupo de surdos, ex-estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundou a Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, visando contribuir com o fortalecimento da luta pelos direitos dos Surdos e a preservação da Língua de Sinais da Identidade Cultural Surda. Na década de 1950, outras três associações dessa natureza foram fundadas, nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (Brasil, 2010). Essas iniciativas locais foram importantes, porém as representações nacionais possuíam pautas mais consistentes e com maior abrangência. Em 1987 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e, mais recentemente, em 2004, foi fundada a Confederação

Brasileira de Surdos (CBS), constituindo-se organizações filantrópicas sem fins lucrativos, que desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil (Monteiro, 2008).

As pessoas com deficiência física também se associavam, especialmente, com entidades voltadas à prática desportiva. Embora as associações não possuíssem objetivos políticos definidos, esses espaços favoreciam as discussões em torno da mobilidade e de outros problemas comuns entre as pessoas com deficiência física. Em 1958, foram fundados os primeiros clubes do Brasil: Clube dos Paraplégicos de São Paulo e Clube do Otimismo do Rio de Janeiro, nos quais se estimulava a prática do esporte adaptado. Com o passar do tempo, o movimento foi assumindo um caráter mais político, e as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência, tanto na prática do esporte, como em outras atividades cotidianas, serviram como estímulo para o início de reivindicações por acessibilidade, almejando conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem as próprias vidas (Brasil, 2010).

Convém ressaltar, que esse processo de associativismo foi responsável pelo direcionamento das pessoas com deficiência para a conscientização acerca dos seus direitos e pela criação do ambiente propenso à formalização do Movimento Político das Pessoas com Deficiência, que ganhou visibilidade no final dos anos 1970, motivando essa população a tornarem-se agentes políticos ativos, focados na transformação social (Brasil, 2010). Soma-se a esse fenômeno, o enfraquecimento do regime militar em meados da década de 70, ocasionando a retomada da participação popular no cenário político e criando condições favoráveis para que as demandas sociais pudessem ser reivindicadas.

Os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas. Vários setores da sociedade gritaram com sede e com fome de participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas com deficiência (Brasil, 2010, p. 36).

Percebe-se então, que o reordenamento político global ocorrido no início da década de 1970, colocou as temáticas relativas às pessoas com deficiência na agenda nacional e internacional. Dessa forma, inicia-se o processo de inclusão dessas pessoas, contribuindo para isso, o envolvimento e organização dos movimentos sociais que atuavam em defesa das pessoas com deficiência e iniciativas das Organizações das Nações Unidas (ONU) tais como: a proclamação da Declaração dos Deficientes Mentais, em 1971 e a publicação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1975 (Gugel, 2006).

A participação política das pessoas com deficiência começou a se fortalecer entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980. Pela primeira vez, esse movimento colocou as

peças com deficiência como protagonistas de sua história, assumindo o papel de sujeitos políticos.

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

O ano 1981 foi proclamado pela ONU como Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), defendendo o tema: participação plena e igualdade. “O advento do AIPD colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no mundo e também no Brasil” (Brasil, 2010, p. 37), tendo sido considerado um marco relevante para as pessoas com deficiência, tendo como objetivos principais:

[...] ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política (Brasil, 2010, p. 43).

As iniciativas da AIPD, associadas ao apoio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, movimento popular criado em 1979, que defendia a necessidade de articulação nacional para o amadurecimento das suas demandas e direcionamento das reivindicações, materializou-se na Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Essa entidade é criada após três encontros nacionais, realizados entre 1980 a 1983, promovidos pela Coalizão Pró-Federação Nacional, sendo que, posteriormente foi substituída por federações nacionais por tipo de deficiência, buscando a organização de forma independente, em âmbito nacional, para discutir questões específicas para cada grupo representado (Brasil, 2010).

Os debates sobre inclusão e diversidade no Brasil se intensificaram na década de 1990, motivados pelo processo de exclusão a que estão submetidas as pessoas com deficiência e fundamentados pelos princípios constitucionais de 1988, que proíbem, no artigo 7º, qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência. Mais adiante, nos artigos 205, 206 e 208, a Constituição garante que a educação é um direito de todos, devendo, o ensino, ser ministrado conforme princípios de igualdade de

condições para acesso e permanência, e com atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

Até esse momento da história, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que no seu artigo único define: ‘assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (Brasil, 2010, p. 65).

Os movimentos internacionais, ocorridos na década de 1990, foram acontecimentos importantes e que contribuíram para o avanço das discussões acerca das políticas públicas inclusivas no Brasil, com destaque para a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, que resultou na promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, promovendo a discussão sobre a garantia de acesso e permanência ao ensino com qualidade para todos, inclusive para aqueles que dele foram excluídos (UNESCO, 1998). Em 1994, foi realizada em Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, tendo como fundamentos o direito à educação, direito à educação das pessoas com necessidades especiais e proclamação do direito à educação integrada, disseminando, assim, o princípio das escolas inclusivas e postulando que as instituições educacionais se organizem pedagógica e administrativamente para receber todas as crianças sem qualquer forma de distinção (UNESCO, 1994).

Um outro evento, em nível internacional, importante para as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999 e promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001. Nessa Convenção, os Estados-Partes reafirmaram que as pessoas com necessidades especiais têm igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais e que devem ser integradas à sociedade (Brasil, 2001). Sendo assim, o documento passa a ser adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem que essas pessoas tenham acesso à escolarização nas turmas comuns do ensino regular.

O cenário nacional e internacional, anteriores a década de 1990, criaram condições favoráveis e pressionaram a sociedade para a instituição de legislações relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tais como a reserva de até 20% (vinte por cento) de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos (Lei 8.112/1990) e a

reserva de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) de vagas para pessoas com deficiência em empresas privadas com 100 (cem) ou mais empregados (Lei 8.213/1991), criando o arcabouço legal para as organizações instituírem “práticas de inclusão”, considerando a obrigatoriedade de contratação.

No campo educacional também houve movimentação social para instituição de Leis que criassem condições para inclusão das PcD nas instituições de ensino. Em 08 de maio de 1996 o Ministério da Educação (MEC) organizou um documento, intitulado Aviso Curricular, dirigido aos Reitores da IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional direcionada às pessoas com deficiência no ensino superior. O documento foi importante, mas não tinha força de lei, além de concentrar-se no oferecimento de condições para o acesso das PcD ao ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituída em 1996, tem um capítulo que trata, exclusivamente, de educação especial, cuja definição é apresentada no art. 58, inicialmente apenas para educação básica, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Vale ressaltar que a LDBEN discorre sobre a obrigatoriedade dos sistemas de ensino, porém não discute o lugar das pessoas com necessidades especiais nesses contextos. Em 20 de dezembro de 1999, é publicado o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que compreende as orientações normativas para assegurar o pleno exercício dos direitos dessa população, discriminando em seu art. 2º, quais os direitos das pessoas com deficiência que precisam ser assegurados, incluindo direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência e assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade.

Em 2003, é sancionada a Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, sinalizando a necessidade de assegurar acesso aos equipamentos e instalações adequadas para os “portadores de deficiência física e sensorial” e com mobilidade reduzida.

No século XXI, as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência se intensificaram com a participação ativa dos movimentos populares, resultando na criação de normas legislativas importantes para a política de inclusão dessa população. Os Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 aprovaram e promulgaram, respectivamente, a Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 30 de março de 2007, com o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência [...]” (Brasil, 2009). Esses decretos se constituem como a base sobre a qual foi construída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei aborda direitos fundamentais para a vida em sociedade, como o direito à saúde, à educação, à moradia, ao direito civil, entre outros direitos essenciais ao ser humano, representando um avanço ao unificar a legislação sobre o tema e buscar conceder maior autonomia e reconhecimento à pessoa com deficiência.

A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, representou um avanço para as políticas de ações afirmativas, uma vez que instituiu a reserva de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas, para ingresso nas universidades federais de estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além da exigência de os alunos cotistas serem oriundos de escola pública, precisam ser autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas. Somente em 29 de dezembro de 2016, a Lei 13.409, passa a incluir as pessoas com deficiência como beneficiários da política de cotas e, mais recentemente, a Lei 14.723/2023 incluiu as pessoas quilombolas como mais um segmento social favorecido pelo sistema, passando o normativo legal a vigorar conforme abaixo:

Art. 3º 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, indígenas e quilombolas 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 quilombolas e de 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, 2023).

Ao analisar os fatos e a trajetória histórica das políticas públicas a partir do sistema legislativo nacional, observa-se um aumento expressivo na aprovação de legislações a partir do início do século XXI (Quadro 2), favorecendo uma transformação gradativa na forma de perceber a pessoa com deficiência na sociedade, transportando a temática, da matriz da normalidade, na qual se valoriza padrões predeterminados como “normais” nas pessoas e concebe as pessoas com deficiência como doentes, assemelhando-se ao modelo médico, para a matriz da inclusão, que se aproxima ao modelo social, que defende a adaptação da sociedade às pessoas com deficiência (Carvalho-Freitas, 2007).

Quadro 2 — Leis e decretos sobre pessoas com deficiência no âmbito federal

Normativos Federais	Disposições
Lei 4.169/1962	Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille.
Lei 7.070/1982	Dispõe sobre pensão especial para os deficientes físicos que especifica e dá outras providências.
Lei 7.405/1985	Torna obrigatória a colocação do “símbolo internacional de acesso” em todos os locais e serviços que permitam sua utilização por pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências.
Lei 7.853/1989 (Regulamentada pelo Decreto 3.298/1999)	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Lei 8.160/1991	Dispõe sobre a caracterização de símbolo que permita a identificação de pessoas portadoras de deficiência auditiva.
Lei 8.742/1993	Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.
Lei 8.899/1994 (Regulamentada pelo Decreto 3.691/2000)	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
Lei 8.989/1995	Dispõe sobre a Isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física, e dá outras providências.
Lei 10.048/2000 (Regulamentada pelos Decretos 5.296 /2004 e 7.823/2012 )	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
Lei 10.050/2000	Altera o art. 1.611 da Lei Nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916 – Código Civil, estendendo o benefício do §2º ao filho necessitado, portador de deficiência.
Lei 10.098/2000 (Regulamentada pelos Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005 e alterada pelas Leis 13.146/2015, 13.443/2017 e 13.825/2019)	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
Lei 10.216/2001	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
Lei 10.226/2001	Acrescenta parágrafos ao art. 135 da Lei Nº 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui o Código Eleitoral, determinando a expedição de instruções sobre a escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico.
Decreto 3.956/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Lei 10.436/2002 (Regulamentada pelo Decreto 5.626/2005)	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.
Lei 10.708/2003	Institui o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações.
Lei 10.753/2003	Institui a Política Nacional do Livro e assegura às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura.

<b>Normativos Federais</b>	<b>Disposições</b>
Lei 10.845/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências
Lei 11.126/2005 (Regulamentada pelo Decreto 5.904/2005)	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
Lei 11.133/2005	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.
Decreto 6.039/2007	Aprova o Plano de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado em Instituições de Assistência às Pessoas com Deficiência Auditiva.
Lei 11.692/2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), instituído pela Lei Nº 11.129/2005; altera a Lei Nº 10.836/2004; revoga dispositivos das Leis Nºs 9.608/1998, 10.748/2003, 10.940/2004, 11.129/2005, e 11.180/2005; e dá outras providências.
Lei 11.982/2009	Acrescenta o parágrafo único ao art. 4º da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para determinar a adaptação de parte dos brinquedos e equipamentos dos parques de diversões às necessidades das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto 7.037/2009	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências.
Lei 12.190/2010 (Regulamentada pelo Decreto 7.235/2010)	Concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida, altera a Lei Nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982, e dá outras providências.
Lei 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Lei 12.470/2011	Altera a Lei 8.213/1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente; acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742/1993, para alterar regras do benefício de prestação continuada da PcD, entre outras providências.
Decreto 7.612/2011 (Revogado pelo Decreto 11.793/2023)	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
Decreto 7.613/2011	Altera o Decreto Nº 5.992, de 19 de dezembro de 2006, que dispõe sobre a concessão de diárias no âmbito da administração federal direta, autárquica e fundacional.
Lei 12.587/2012	Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos-Leis Nº 3.326/1941, e 5.405/1943, da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452/1943, e das Leis Nº 5.917/1973, e 6.261/1975; e dá outras providências
Lei 12.608/2012	Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis 12.340/2010, 10.257/2001, 6.766/1979, 8.239/1991, e 9.394/1996; e dá outras providências.
Lei 12.613/2012	Altera a Lei Nº 10.735, de 11 de setembro de 2003, que dispõe sobre o direcionamento de depósitos à vista captados pelas instituições financeiras para operações de crédito destinadas à população de baixa renda e a microempreendedores, e dá outras providências.
Lei 12.622/2012	Institui o Dia Nacional do Atleta Paraolímpico e dá outras providências.
Lei 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e dá outras providências.

Normativos Federais	Disposições
Lei 13.443/2017	Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para estabelecer a obrigatoriedade da oferta, em espaços de uso público, de brinquedos e equipamentos de lazer adaptados para utilização por pessoas com deficiência, inclusive visual, ou com mobilidade reduzida.
Lei 13.825/2019	Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei de Acessibilidade), para estabelecer a obrigatoriedade de disponibilização, em eventos públicos e privados, de banheiros químicos acessíveis a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência (2025).

A criação de leis que favorecem às pessoas com deficiência representa um avanço significativo para promoção da inclusão social e igualdade de oportunidades, garantindo condições mínimas necessárias para o exercício da cidadania. É possível observar que os normativos legais abrangem áreas essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos de forma plena, tais como: educação, lazer, saúde, cultura, trabalho, transporte e seguridade social. Ressalta-se, portanto, que a legislação, por si só, não é suficiente para alcançar a justiça social e promover a inclusão, pois há muitas questões que impactam no processo inclusivo, que estão para além do cumprimento legal, especialmente no que concerne ao preconceito em que as relações sociais estão revestidas quando se trata do reconhecimento da capacidade das pessoas com deficiências.

A falta de informações sobre essa população e as ideias preconcebidas da sociedade, sustentam discriminações, gerando impactos negativos em suas vidas e contribuindo para a consolidação de uma cultura capacitista. Dessa forma, pode-se entender capacitismo “como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal” (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023). Sendo assim, “o capacitismo está focalizado nas supostas capacidades das pessoas sem deficiência como referência para mostrar as supostas limitações das pessoas com deficiência” (Sasaki, 2014, p. 10).

Independente da forma de manifestação do capacitismo, por meio de atitudes intencionais ou não, são atitudes que discriminam as pessoas com deficiência e expressam um pensamento comum a grande parte da sociedade. Muitas vezes, ele se manifesta de forma direta, por meio de termos pejorativos, olhares ofensivos ou afastamento corporal. Outras vezes, ocorre de maneira velada, disfarçado em comportamentos protetores, expressões de piedade ou exaltações excessivas à superação. Todas essas formas de discriminação reforçam um imaginário social que associa determinados grupos à fragilidade, incapacidade e dependência. Diante dessa categorização equivocada, é responsabilidade da sociedade combatê-lo,

promovendo e divulgando informações que esclareçam as características desses grupos, seus direitos e deveres (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023).

Diante dessa constatação, torna-se essencial uma análise detalhada sobre o que tem sido promovido pelos dispositivos legais. Trata-se de uma inclusão genuína ou apenas de uma simples inserção? Ou, talvez, de uma integração? Para responder a essas questões, na próxima seção discute-se a distinção entre esses termos, trazendo uma perspectiva de estudiosos da área e suas reflexões.

### 2.2.3 Inserção, integração e inclusão

Ao estudar a inclusão das pessoas com deficiência, surgem questões que são intrínsecas ao processo inclusivo, mas que não podem ser concebidas como sinônimos. Os termos “inserção”, “integração” e “inclusão” vêm sendo utilizados de forma indiscriminada, por alguns autores, porém é preciso considerar que há diferenças conceituais expressivas entre os termos, e percebê-las, torna-se essencial para evitar equívocos no programa de inclusão.

Assis e Carvalho-Freitas (2014) esclarecem que o termo “inserir” têm sua origem na palavra introduzir, dessa forma, a inserção refere-se a práticas simples de recrutamento e seleção, ou seja, de introdução do indivíduo no mercado de trabalho, enquanto que a inclusão, requer planejamento para um programa que perpassa todos os processos de gestão de pessoas, promovendo um alinhamento estratégico horizontal, que ocorre entre os colaboradores; e vertical, que ocorre integrado aos macro-objetivos organizacionais (Cardoso; Araújo, 2006 *apud* Campos; Vasconcelos; Kruglianskas, 2013). Observa-se, portanto, que o processo de admissão de uma PcD, refere-se à inserção, mas se distancia do processo de inclusão, pois este corresponde ao processo vivenciado pela PcD a partir da contratação, devendo envolver todos os setores e colaboradores da organização, no sentido de proporcionar oportunidades de desenvolvimento das atividades laborais de forma plena.

Aranha (2001), destaca a diferença entre integrar e incluir, entendendo que o primeiro se destina a preparação do indivíduo para a vida comunitária, enquanto o segundo, objetiva investir no desenvolvimento individual por intermédio de condições que garantam uma efetiva participação da pessoa no meio social, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociopolíticos e instrumentais. Sendo assim, na fase da integração, as pessoas com deficiência são incluídas no mercado de trabalho mediante sua reabilitação física ou intelectual (Assis; Carvalho-Freitas, 2014), constituindo-se uma etapa posterior ao processo de inserção e que remete ao modelo

médico da deficiência, no qual, a pessoa precisa ser adaptada à sociedade, implicando em adequação da PcD aos padrões sociais praticados convencionalmente.

Sasaki (2006) acrescenta que a integração é uma forma de inserção da pessoa com deficiência; no entanto, essa integração só ocorre se o indivíduo, por si só, conseguir superar as barreiras que impedem sua plena participação na sociedade. Nesse modelo, não há um comprometimento da sociedade quanto à provisão de meios que favoreçam a inclusão da pessoa com deficiência, o que implica um esforço unilateral de reabilitação e adaptação por parte do indivíduo para vencer os obstáculos existentes.

Por outro lado, Sasaki (2010) esclarece que pensar em inclusão implica, como pré-requisito, a modificação da sociedade, de modo a possibilitar a qualquer pessoa o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania. É perceptível o posicionamento do autor quanto à importância do comprometimento social no processo de inclusão da pessoa com deficiência, sugerindo, na visão de Caron *et al.* (2021), uma mudança de paradigma no discurso inclusivo no Brasil. Sasaki (2006) e Assis e Carvalho-Freitas (2014) acrescentam que o processo de inclusão requer a soma de esforços tanto dos indivíduos excluídos quanto da sociedade, configurando-se como um processo bilateral, no qual a sociedade precisa se adaptar, ao mesmo tempo em que as pessoas com deficiência se preparam para assumir seus papéis enquanto cidadãos.

[...] a inclusão envolve um esforço da sociedade para garantir a igualdade de oportunidades, a adequação dos ambientes, as condições e os instrumentos de trabalho para ‘abranger’ e ‘envolver’ todas as pessoas (Assis; Carvalho-Freitas, 2014, p. 501).

Analisando o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, é possível perceber que os dispositivos legais se inclinam para a necessidade de uma mudança social e não para integração ou adaptação da pessoa com deficiência aos paradigmas vigentes. A legislação destaca a igualdade de oportunidades no trabalho como uma questão intrínseca ao processo inclusivo:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (Brasil, 2015).

Para Campos, Vasconcelos e Kruglianskas (2013), uma empresa inclusiva fortalece a sinergia em torno de objetivos comuns e reforça o espírito de equipe, valorizando a perspectiva

do coletivo e tornando o ambiente físico mais adequado e sensível às deficiências. A adaptação do espaço físico e as mudanças nas rotinas administrativas são aspectos mencionados por Souza *et al.* (2019) como contribuições para a concretização de um programa de inclusão. Nesse contexto, a valorização das relações pautadas no respeito, bem como a promoção da capacitação e do desenvolvimento dos funcionários, deve compor o conjunto de ações prioritárias para o atingimento dos objetivos propostos. Neste sentido, o foco em práticas realmente comprometidas com a proteção dos possíveis alvos de discriminação, exclusão e preconceito sofridos no ambiente de trabalho é fator determinante para um processo de inclusão bem-sucedido. Comini, Barki e Aguiar (2012) acrescentam que a inclusão social precisa ser entendida como solidariedade humana, consciência de cidadania, necessidade de melhoria da qualidade de vida, investimento econômico e necessidade de desenvolvimento da sociedade.

Convém ressaltar, que as organizações, apesar de exercerem uma forte influência no processo de inclusão profissional, representam apenas uma, das três dimensões destacadas por Gil (2014) que devem ser consideradas no processo inclusivo das PcD, sendo estas: ambientais, na qual será exigido um esforço da esfera político-social, a partir do apoio legal às normas de inclusão; organizacionais, que envolvem as adaptações no ambiente de trabalho para receber a PcD e da concepção de inclusão a partir da sensibilização de gestores e colaboradores; e individuais, que se refere ao esforço das próprias pessoas com deficiência para integrar-se à organização.

A dimensão ambiental, mencionadas por Gil (2014), traz uma complexidade ainda maior ao processo de inclusão, pois além dos fatores individuais e organizacionais, já abordados por Sasaki (2006) e Assis e Carvalho-Freitas (2014), a influência do ambiente, compreendida pela participação política e social, que se expressa a partir de dispositivos legais, traz consigo a necessidade de envolvimento da sociedade como todo nas discussões de temáticas que envolvem as pessoas com deficiência, no sentido de pressionar as autoridades governamentais na criação de políticas inclusivas.

Dessa forma, pode-se inferir que uma política de inclusão de pessoas com deficiência está alicerçada no cumprimento de dispositivos legais, para assegurar o acesso, e sobretudo, para garantir a permanência das pessoas com deficiência no ambiente organizacional ou educacional, exigindo o envolvimento mútuo, buscando a sensibilização e engajamento de toda a sociedade para uma inclusão plena.

#### 2.2.4 Estudos sobre inclusão de pessoas com deficiência na área de administração

Partindo do princípio que a inclusão das pessoas com deficiência (PcD) é um assunto atual, de grande relevância e que está longe de ser superado, constituindo-se em um processo contínuo e que necessita ser explorado por todas as áreas do conhecimento, na busca de uma sociedade mais justa e com mais oportunidades, este trabalho pretende contribuir com estudos que possibilitam conhecer as vivências e os desafios que envolvem o processo de inclusão de alunos do ensino superior.

Destaca-se que os estudos sobre pessoas com deficiência no Brasil iniciaram no início do Século XX, sendo que o primeiro trabalho científico sobre a temática foi apresentado no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, no ano de 1900, pelo médico Carlos Eiras, cujo título evidencia o preconceito que as pessoas com deficiência intelectual eram tratadas no período: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas” (Brasil, 2010).

Após a metade do século XX, dois trabalhos científicos produzidos por psiquiatras tornaram-se referências: a tese Introdução ao estudo da deficiência mental (oligofrenias), de Clóvis de Faria Alvim, publicada em 1958, e o livro Deficiência Mental, de Stanislaw Kryniski, publicado em 1969 (Brasil, 2010, p. 26).

Convém destacar que só no final do Século XX, mais precisamente em 1981, começam a ser discutidos temas relativos à inclusão das pessoas com deficiência no Brasil (Sasaki, 2010), com destaque para as áreas de Medicina, Psicologia e Educação (Brasil, 2010), que pôde ser facilmente observado, quando da realização do levantamento nos bancos de teses e dissertações, bem como a partir do quantitativo de publicações de pesquisas e artigos nas áreas mencionadas. O entendimento da necessidade de promover discussão sobre inclusão dentro da área de administração e o reconhecimento da importância de incluir as pessoas com deficiência no ambiente organizacional, foi motivado a partir das Leis 8.112/1990 e 8.213/91, que obrigam a reserva de postos de trabalho para pessoas com deficiência no âmbito público e privado, respectivamente.

Apesar da área de administração não se destacar, em termos de volume, nas pesquisas envolvendo inclusão de pessoas com deficiência, os pesquisadores do campo vem apresentando contribuições importantes para o desenvolvimento dos estudos sobre a temática, podendo ser observado um avanço crescente dessas pesquisas ao longo dos anos, especialmente no que se refere aos desafios que envolvem o processo de inclusão profissional dessa população (Faria; Carvalho, 2013; Miranda; Oliveira, 2019; Leopoldino, 2016; Basto; Cepellos, 2023; Sarsur *et al.*, 2023), indicando necessidade de maior engajamento dos pesquisadores da administração na

busca de soluções viáveis para assegurar a verdadeira inclusão dentro dos ambientes organizacionais.

A partir de levantamentos realizados sobre pesquisas relacionadas à inclusão na área de administração, foi possível observar que os estudos relativos à inclusão profissional possuem maior incidência (Basto; Cepellos, 2023; Souza *et al.*, 2019; Miranda; Carvalho, 2016; Maia; Carvalho-Freitas, 2015; Assis; Carvalho-Freitas, 2014; Faria; Carvalho, 2013; Lima *et al.*, 2013), podendo presumir que o fenômeno se justifica pela tendência dos estudos organizacionais se concentrarem no mercado de trabalho. Além disso, observou-se que os estudos sobre inclusão se inclinam para análise das políticas de gestão, cujo foco principal é encontrar resultados economicamente viáveis, sendo identificadas, em menor proporção, pesquisas que se concentram em entender o que a política de inclusão representa para as pessoas com deficiência ou qual o impacto social dessa política.

Estudos na área de Administração puderam concluir que a inclusão profissional baseada nas Leis de Cotas, instituídas na década de 1990, apresenta dificuldades para tornar a inclusão um fato real na sociedade brasileira (Souza *et al.*, 2017; Carvalho-Freitas, 2007; Leopoldino, 2016), pois, apesar da obrigatoriedade imposta pelos dispositivos legais, nem sempre os direitos dessas pessoas são respeitados (Leopoldino; Coelho, 2017; Basto; Cepellos, 2023). A preocupação dos gestores em sofrer penalidades pelo não cumprimento legal, coloca em segundo plano a questão social (Campos; Vasconcelos; Kruglianskas, 2013), sugerindo uma falsa inclusão, onde as práticas adotadas pelas organizações apenas inserem as pessoas com deficiência (Sousa, 2018), aproximando do entendimento de Maccali *et al.* (2015), quando afirmam que práticas de integração não garantem a verdadeira inclusão, uma vez que a inserção de pessoas com deficiência no contexto organizacional deve ser iniciada por uma concepção de políticas organizacionais que promovam a diversidade dentro das organizações.

Outros autores reconhecem a importância e influência da Lei de Cotas no processo de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mas afirmam que essa iniciativa não foi suficiente para garantir a inclusão desse grupo minoritário, uma vez que, incluir está para além do mero cumprimento legislativo (Magalhães; Andrade; Saraiva, 2017; Comini; Barki; Aguiar, 2012). Encarar a inclusão dessa forma, reforça o distanciamento do real sentido e objetivo desse processo, o que aponta para a necessidade da implementação efetiva de ações de inclusão nas esferas pública e privada.

O trabalho realizado por Magalhães, Andrade e Saraiva (2017) retrata o longo caminho a ser percorrido para superação do preconceito existente na sociedade, demonstrando que a dificuldade não está apenas no processo de contratação, abrangendo etapas posteriores,

relacionadas a permanência e a boa convivência no trabalho, reforçando que a inserção, por si só, não tem a capacidade de gerar inclusão. Dessa forma, ao analisar a inclusão e a diversidade no processo de recrutamento em uma empresa multinacional, os autores puderam perceber que a empresa reproduzia a estigmatização presente na sociedade, ficando aparente a situação, ao considerar os postos de trabalho que eram confiados às pessoas com deficiência, as possibilidades de ascensão profissional e a proposta salarial.

Um fator que chama a atenção nas pesquisas em Administração sobre inclusão profissional de PcD, é que grande parte dos estudos tiveram como foco principal os gestores dos programas de inclusão, ficando evidente que a preocupação com os aspectos gerenciais sobrepuja a questão social. Essa ênfase pode ser percebida nas pesquisas de Basto e Cepellos (2023), que procuraram identificar as percepções e ações dos gestores de organizações de médio e grande porte, sobre o trabalho de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); de Beier, Sinay e Braga (2023), que buscaram identificar o comportamento de gestores de empresas cariocas em relação à inclusão de pessoas com deficiência; de Caron *et al.* (2021), que pesquisaram, em três empresas do Rio Grande do Sul, sobre as políticas e práticas desenvolvidas pela gestão de pessoas no processo de inclusão das pessoas com deficiência; de Souza *et al.* (2017), que procuraram identificar a percepção dos gestores do Rio Grande do Sul e suas equipes acerca da inclusão de PCD no ramo do agronegócio; de Miranda e Carvalho (2016), que analisaram a inclusão de profissionais com deficiência no setor de óleo e gás no Estado do Rio de Janeiro e avaliaram as políticas e iniciativas desenvolvidas pelas empresas da indústria à luz das ações afirmativas.

Em quantidade menor, foram identificados trabalhos na área de Administração com foco não apenas nos aspectos gerenciais, como foi o caso de Carvalho-Freitas (2007); Viana (2018); Souza (2019) e Maia e Carvalho-Freitas (2015), que realizaram uma análise comparativa entre a percepção dos gestores e dos profissionais com deficiência trazendo uma visão mais ampla quanto às práticas integrativas e inclusivas adotadas pelas organizações. Nessa mesma perspectiva, destaca-se a pesquisa de Assis e Carvalho-Freitas (2014), que empenharam em conhecer a percepção das pessoas com deficiência e dos gestores de uma empresa de grande porte do setor de mineração, sobre o programa de inclusão, constatando que, é possível incluir pessoas com deficiência, desde que haja constante investimento na reflexão e informação sobre as deficiências, para que se diminuam o preconceito e a exclusão social.

É importante destacar as pesquisas sobre inclusão de PcD que abriram espaço para os profissionais com deficiência manifestarem seus sentimentos, vivências e percepções, colocando-os como protagonistas das suas histórias. Prideaux e Roulstone (2009) criticam os

acadêmicos que pesquisam questões relativas às PcD, sem que estas sejam tomadas como sujeitos da pesquisa. Conforme Moore, Beazley e Maezler (1998), uma abordagem de pesquisa emancipatória para pessoas com deficiência, deve colocá-los em posição de centralidade no processo da pesquisa.

Observa-se a centralidade nas PcD na pesquisa de Oliveira, Marra e Lara (2023), que buscaram compreender os sentidos construídos sobre o trabalho para as pessoas com deficiência física em membros inferiores, sendo possível concluir que a importância do trabalho para esses profissionais está ancorada, não apenas no caráter instrumental, mas também nas questões de ocupação de espaços, de utilidade social e de quebra do capacitismo. Perlin *et al.* (2016), visando compreender a percepção dos colaboradores com deficiência em relação ao processo de inclusão no mercado de trabalho, percebeu avanços em relação a receptividade das políticas inclusivas, com destaque para a ampliação de oportunidades e da valorização, apesar de constatar pontos críticos que precisam de maior atenção, a exemplo da comunicação, da segurança e da locomoção. A barreira comunicacional é o principal desafio a ser superado pelas pessoas com deficiência auditiva, a exemplo de Oliveira (2014), que é uma pesquisadora surda que teve a oportunidade de narrar sua própria história de vida, relatando as dificuldades vivenciadas no convívio social, na vida profissional e acadêmica, motivadas, especialmente, pela limitação que lhe é imposta pela barreira linguística.

Foi possível perceber, a partir das pesquisas realizadas, sintetizadas no Quadro 3, que a busca pela visão inclusiva no âmbito organizacional, ainda apresenta muitos desafios a serem superados, no que tange às barreiras arquitetônicas e comunicacionais; resistências por parte de chefias e/ou clientes; falta de sensibilização e conscientização da equipe; falta de recursos das instituições para qualificação profissional e investimento em acessibilidade (Maia; Carvalho-Freitas, 2015; Assis; Carvalho-Freitas, 2014; Perlin *et al.*, 2016; Miranda; Carvalho, 2016). Além disso, a baixa escolaridade e qualificação profissional, são apontadas como fator dificultador no momento da contratação, sendo possível perceber, na pesquisa de Caron *et al.* (2021), que estas características são consideradas pelos gestores no processo de recrutamento, evidenciando, nos discursos dos gerentes, a expectativa por profissionais que se adaptem às organizações, sendo que, na maioria dos casos, não foi possível observar o empenho por parte dos dirigentes em preparar as organizações para receber esses profissionais, constatação que Souza *et al.* (2017) obteve em sua pesquisa, ao perceber que havia uma inclinação dos gestores de responsabilizar as PcD pela sua própria inclusão, isentando o papel da empresa em relação à responsabilidade social.

Quadro 3 — Desafios no processo de inclusão profissional das pessoas com deficiência

<b>Desafios Organizacionais</b>	<b>Desafios para PcD</b>	<b>Pesquisa/Autor/Ano</b>
-Investir em Tecnologias Assistivas; -Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho; -Estabelecer relacionamento com as PcD; -Oferecer um treinamento adaptado às PcD.	-Buscar qualificação profissional; -Superar a falta de acessibilidade no trabalho; -Provar que possui capacidade para assumir cargos não somente do nível operacional; -Conseguir participar ativamente dos treinamentos.	Maia, A. M. C.; Carvalho-Freitas, M. N. O. Trabalhador com Deficiência na Organização: um Estudo sobre o Treinamento e Desenvolvimento e a Adequação das Condições de Trabalho, 2015.
-Adequar a política institucional conforme perspectiva das PcD; -Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho; -Sensibilizar os gestores e demais servidores para a importância da inclusão; - Acompanhar o desempenho das PcD em suas atividades laborais.	-Superar a falta de acessibilidade no trabalho; -Manter motivação no trabalho mediante inexistência de um plano de desenvolvimento de carreira.	Sousa, E. S.; Burigo, C. C. D. Política de Inserção de Servidores com Deficiência na Universidade: O Olhar dos Gestores, 2019.
-Instituir uma política de inclusão; -Reduzir o preconceito e a intolerância por parte dos demais funcionários; -Sensibilizar os funcionários para a importância da inclusão.	-Estabelecer relação interpessoal genuína com os funcionários; -Ser reconhecido como profissional competente.	Freitas, C. M. L.; Pereira, J. R.; Honório, L. C.; Silva, W. A. C. A Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: Uma Reflexão à Luz da Responsabilidade Social Empresarial, 2017.
-Sensibilizar os gestores e demais servidores para a importância da inclusão; -Integrar e monitorar as pessoas com TEA no ambiente de trabalho; -Alocar as pessoas com TEA em funções adequadas; -Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho.	-Superar estereótipos e preconceitos acerca das pessoas com TEA; -Lidar com questões relativas à saúde que são intrínsecas às pessoas com TEA.	Basto, A.T.O. da S.; Cepellos, V.M. Autismo nas organizações: percepções e ações para inclusão do ponto de vista dos gestores, 2023.
-Alocar profissionais PcD adequados para cada função; -Aprender a lidar com a diversidade; -Sensibilizar os funcionários para a importância da inclusão.	-Buscar qualificação profissional; -Buscar a inserção no mercado de trabalho; -Superar a falta de acessibilidade no trabalho.	Maccali, N.; Kuabara, P. S. S.; Takahashi, A. R. W.; Roglio, K. D.; Boehs, S. T. M. As práticas de Recursos Humanos para a gestão da diversidade: a inclusão de deficientes intelectuais em uma Federação Pública do Brasil, 2015.
-Fazer planejamento antes da admissão de PcD; -Comprometer com o desenvolvimento da PcD; -Investir em treinamento; -Conseguir reter os profissionais com deficiência com maior desempenho.	-Provar que possui capacidade para assumir cargos não somente do nível operacional; -Ascender profissionalmente; -Superar a ineficiência do transporte público; -Superar a falta de acessibilidade no trabalho;	Fialho <i>et al.</i> Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ambiente Organizacional: Responsabilidade Social ou Obrigação Legal?, 2017.

Desafios Organizacionais	Desafios para PcD	Pesquisa/Autor/Ano
	-Receber um treinamento adequado que permita o desenvolvimento profissional.	
-Encontrar profissionais com deficiência com qualificação profissional e nível de escolaridade desejável; -Engajar a liderança no processo de inclusão; -Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho; - Sensibilizar os clientes sobre a importância da inclusão.	-Ter isonomia salarial; -Ascender profissionalmente; -Superar o preconceito no momento da seleção no que se refere à predileção das empresas em contratar profissionais com deficiência mais branda; -Superar a falta de acessibilidade no trabalho; -Superar a ineficiência do transporte público; -Superar preconceitos por parte de clientes e gestores.	Miranda, A. V.; Carvalho, J. L. F. Inclusão profissional de pessoas com deficiências: um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
-Alocar as PcD em cargos adequados ao perfil profissional; -Encontrar profissionais com deficiência com qualificação profissional e nível de escolaridade desejável.	-Superar a falta de acessibilidade no trabalho; -Provar que possui capacidade e qualificação profissional para assumir cargos não somente do nível operacional.	Assis, A. M.; Carvalho-Freitas, M. N. Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte, 2014.
-Alocar as PcD em cargos adequados ao perfil profissional considerando as limitações; -Acompanhar de forma contínua o processo de inclusão; -Garantir a segurança e a locomoção nas áreas fabris; -Garantir a comunicação; -Sensibilizar os gestores e demais servidores para a importância da inclusão.	-Superar a falta de acessibilidade no trabalho; -Superar a dificuldade de comunicação no trabalho; -Superar as limitações inerentes à deficiência na execução da tarefa.	Perlin, A. P.; Gomes, C. M.; Kneipp, J. M.; Frizzo, K.; Rosa, L. A. B. Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho Um Estudo em uma Empresa do Setor Cerâmico, 2016
-Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho; -Sensibilizar os gestores e demais servidores para a importância da inclusão.	-----	Sarsur, A. M.; Nunes, S. C.; Silva, J. F.; Amorim, W. A. C. Inclusão de pessoas com deficiência: A perspectiva da área de Recursos Humanos, 2023.
-Alinhar o discurso inclusivo com as práticas inclusivas; -Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho; -Sensibilizar os gestores e demais servidores para a importância da inclusão.	-Superar a falta de treinamento no desenvolvimento das funções; -Superar o preconceito no momento da seleção no que se refere à predileção das empresas em contratar profissionais com deficiência mais branda;	Souza, A. A. A.; Palhares, J. V.; Santos, T. L. B.; Rosa, M. E. A. Empresa Inclusiva? Uma Análise Comparativa entre os Discursos de Trabalhadores com Deficiência e os de Gestores de uma Empresa Cooperativa, 2019.
-Sensibilizar os gestores e demais servidores para a importância da inclusão; -Eliminar as barreiras na comunicação com as PcD.	-Superar o preconceito existente para com as PcD no ambiente organizacional;	Souza, J. M.; Salvagni, J.; Nodari, C. H.; Rasia, I. C. R. B. Inclusão de Pessoas com Deficiência: Das Políticas Públicas ao Preconceito, 2017.

Desafios Organizacionais	Desafios para PcD	Pesquisa/Autor/Ano
	-Demonstrar a importância do acompanhamento no processo de inclusão.	
-Garantir acessibilidade no ambiente de trabalho; -Investir em ações de sensibilização; -Instituir uma Política de Inclusão.	-Ascender profissionalmente; -Superar o preconceito no momento da seleção no que se refere à predileção das empresas em contratar profissionais com deficiência mais branda; -Lidar com o preconceito em relação a competência da PcD.	Viana, E. de S. Inclusão, integração ou inserção de Pessoas com Deficiência: um estudo em uma organização pública e uma organização privada da cidade de Rio Branco – Acre, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base no referencial teórico (2025).

Convém destacar a importância da adoção de políticas de inclusão nas organizações com atenção em práticas comprometidas com a diversidade e proteção de minorias, dentro do ambiente de trabalho, citando exemplos de empresas que vivenciaram esse processo com êxito. Leopoldino, Silva Filho e Nissel (2020), pesquisaram um caso bem-sucedido de inclusão de autistas em uma empresa europeia de consultoria em TI, que obteve vantagem competitiva por implantar uma política de inclusão de forma integrada e comprometida com o social, focando nos pontos positivos das pessoas com autismo, no diferencial que esses profissionais podem agregar à empresa. Outros trabalhos, em nível internacional, puderam comprovar os benefícios de contratar PcD, especialmente os autistas (Wehman *et al.*, 2014; Rast; Roux; Shattuck, 2019).

Um outro aspecto que precisa ser considerado ao conceber um programa de inclusão profissional, relaciona-se ao sentido do trabalho na vida das PcD. Maia e Carvalho-Freitas (2015), investigaram os profissionais com deficiência, os profissionais de recursos humanos e os profissionais de segurança no trabalho de duas empresas do setor privado de Minas Gerais para avaliarem como é realizada a inserção das pessoas com deficiência dentro das organizações e constataram na pesquisa, que grande parte das pessoas com deficiência se sentiam satisfeitas e valorizadas no seu trabalho, demonstrando a importância das atividades laborais na vida dessas pessoas e seu impacto na transformação da realidade de exclusão social, o que ratifica pesquisas anteriores (Carvalho-Freitas; Marques, 2010; Assis; Carvalho-Freitas, 2014).

É importante ressaltar, que as pesquisas na área de administração apresentam perspectivas positivas em relação à inclusão profissional das pessoas com deficiência. Assis e Carvalho-Freitas (2014) constatam que a contratação e convivência com as pessoas com deficiência proporciona aprendizado, diminui preconceito e impacta na valorização profissional dessas pessoas, resultando em quebra de paradigmas. Dessa forma, os modelos construídos de um profissional com um perfil previamente definido, aos poucos vão sendo substituídos por modelos mais flexíveis, adaptáveis, responsáveis socialmente e comprometidos com práticas

que valorizam a diferença, oferecendo oportunidades iguais a todos, não se levando em consideração o gênero, religião, orientação sexual, deficiência física ou condição social (Mignoni; Mozza; Sgarbossa, 2023).

Observa-se então, que o processo inclusivo é capaz de gerar aspectos positivos, podendo ser percebidos, tanto do ponto de vista institucional como do ponto de vista pessoal, pois a pessoa com deficiência terá a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, conquistar independência financeira, sentir-se útil e valorizado e afirmar-se enquanto cidadão socialmente inserido, enquanto que a empresa pode vivenciar experiência de conviver com o diverso e melhorar o clima organizacional, como foi constatado nas pesquisas de Beier, Sinay e Braga (2023) e Carvalho-Freitas (2007), obtendo profissionais mais comprometidos e entusiasmados com o trabalho, além de demonstrar responsabilidade social e conseqüentemente melhorar a imagem institucional.

Ao pesquisar as políticas de inclusão em duas empresas na cidade de Rio Branco (AC) e observar as barreiras que precisam ser superadas pelas pessoas com deficiência para sua inserção no mercado de trabalho, Viana (2018) constata que essas políticas dependem de medidas complementares para se efetivarem plenamente. Entre elas, destacam-se as políticas públicas na área da saúde, para a redução do absenteísmo; na área de transportes públicos e acessibilidade urbana, para garantir a mobilidade dos profissionais com deficiência; e na área da educação, com o objetivo de ampliar o nível de escolaridade e, conseqüentemente, a empregabilidade dessas pessoas.

No Quadro 2 é possível notar que a baixa qualificação profissional e o nível de escolaridade inferior ao desejado, são fatores evidenciados por muitos gestores e profissionais com deficiência como dificultador para contratação e especialmente para ascensão profissional das PcD (Assis; Carvalho-Freitas, 2014; Maia; Carvalho-Freitas, 2015; Maccali *et al.*, 2015; Miranda; Carvalho, 2016), evidenciando que a inclusão profissional e a inclusão educacional precisam caminhar de mãos dadas.

Nota-se que as discussões abordadas até aqui se concentraram na inclusão das PcD no contexto do trabalho, mas é preciso trazer à tona o que vem sendo pesquisado na área de Administração sobre a inclusão no contexto educacional, especialmente no ensino superior, que é o foco deste trabalho. A atenção voltada à inclusão educacional é justificada, devido a importância do papel da educação na redução das desigualdades e da exclusão social, visto que ela pode aprimorar ou dificultar a inclusão plena de pessoas com deficiência.

Porte, Rocha e Pereira (2022) realizaram um levantamento de literatura sobre as barreiras de acessibilidade sofridas pelas pessoas com deficiência no ensino superior entre os

anos de 2002 a 2019, considerando as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas, mencionadas na Lei 13.146/2015. Foram analisados 45 artigos para categorizar as suas barreiras de acessibilidade, e os resultados encontrados demonstraram que as barreiras nas comunicações e na informação foram as mais citadas, seguidas das barreiras tecnológicas e atitudinais. Ao ser realizada a análise da produção científica sobre acessibilidade para PcD no ensino superior, observou-se que há uma tendência na literatura para a realização de estudos que abordam a deficiência de forma genérica, isto é, sem classificá-la como auditiva, visual, física, dentre outros. Além disso, há um destaque para os últimos três anos da amostra (2017 a 2019) por serem os períodos com maiores publicações.

Ainda sobre acessibilidade no ensino superior, a pesquisa de Ribeiro Júnior e Alves Filho (2020) procurou entender como os alunos com deficiência do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) percebiam, à luz das dimensões da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática e atitudinal) propostas por Sasaki (2009), as ações para a inclusão promovidas pelo Instituto. Os resultados demonstraram que a percepção dos alunos relativa às ações de inclusão foi negativa, sendo apontadas muitas inconformidades, o que sugere mudanças significativas em quase todos os aspectos, com destaque para a barreira atitudinal que foi o quesito com maior incidência de registros negativos.

Em outro estudo, voltado para avaliar as atitudes de discentes e docentes de uma instituição de ensino superior privada que possuíam contato com pessoas com deficiência em sala de aula, Brunhara *et al.* (2019) observaram, a partir dos resultados, que um número expressivo de participantes se mostrava favorável à inclusão de PcD. No entanto, esses mesmos sujeitos não consideravam positivas as relações interpessoais com os alunos com deficiência ao longo de sua trajetória no ambiente acadêmico, o que sinaliza a importância de ações que promovam a conscientização da comunidade acadêmica sobre as questões relacionadas à diversidade. Os autores concluem ressaltando a relevância de estudos qualitativos para o aprofundamento das experiências relacionadas à acessibilidade e à permanência de PcD no ensino superior.

Outra pesquisa, envolvendo a acessibilidade do ensino superior, foi realizada por Coelho, Orsine e Abreu (2016), cujo objetivo foi compreender a avaliação dos alunos com deficiência visual sobre os serviços prestados por funcionários de secretaria e professores em Instituições de Ensino Superior (IES) da Paraíba, sendo que os resultados evidenciaram que a avaliação negativa dos alunos era um processo iniciado durante a matrícula, sendo reforçado durante o processo acadêmico, por meio das experiências vivenciadas, cujos relatos evidenciaram a falta de capacitação e o preconceito de funcionários e professores. O despreparo

do corpo docente para realizar adaptações pedagógicas, por exemplo, foi uma das queixas mais recorrentes entre os entrevistados. As experiências de vulnerabilidade demonstraram a ineficiência das universidades em promover a inclusão desses alunos, que lidam constantemente com o estigma de profissionais despreparados para atendê-los. Na percepção dos alunos, a maioria das IES os recebe apenas por força da Lei e, mesmo àquelas que estão sensíveis a essa causa, não estão preparadas para recebê-los de maneira adequada, sendo que o preconceito é mais evidenciado nas instituições privadas, observando-se nas universidades públicas, iniciativas institucionais bem avaliadas pelos entrevistados, como o suporte oferecido pelos núcleos de educação especial e a contratação de alunos apoiadores.

As pesquisadoras Sousa e Búriço (2019) realizaram seus estudos com foco nas políticas de inserção de servidores técnico-administrativos com deficiência, buscando compreender, sob a perspectiva dos gestores, como essa política é desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina. Os resultados evidenciaram que os gestores reconhecem e confirmam a efetividade da política de inserção no que diz respeito ao ingresso desses servidores na instituição. No entanto, apontam para a ausência de medidas de acompanhamento desse público ao longo de sua trajetória funcional, especialmente após o término do estágio probatório. Emerge, assim, uma contradição: ao mesmo tempo em que a universidade cumpre a legislação vigente quanto ao ingresso de servidores com deficiência, demonstrando um caráter inclusivo, ela falha em assegurar a continuidade dessa inclusão ao longo da carreira, devido à inexistência de uma política institucional que promova, de fato, a inclusão no ambiente de trabalho.

No âmbito do sistema educacional brasileiro, os pesquisadores, Baptista, Cardoso e Martins (2018), utilizando dados do Censo Escolar, procuraram entender argumentos e práticas da inclusão de pessoas com deficiência, considerando as dimensões da acessibilidade de Sasaki (2009), cujos resultados indicam necessidade de investimento em políticas de inclusão, além da preparação dos estabelecimentos de ensino, dos profissionais e das pessoas da comunidade escolar e do seu entorno para a acolhida e a convivência com o diverso, possibilitando a todos um espaço de desenvolvimento comum.

Os resultados encontrados por Vernick *et al.* (2023), ao analisar a implantação da educação inclusiva no sistema do Colégio Militar de Curitiba, por meio da confrontação das políticas públicas nacionais de educação especial e inclusão a partir de 2008, encontram similaridades com as conclusões de Baptista, Cardoso e Martins (2018), no que se referem aos desafios, que vão desde a falta de capacitação dos docentes até a escassez de recursos financeiros para investimento em acessibilidade, além das barreiras atitudinais e outros condicionantes que impedem que os alunos sejam atendidos adequadamente e os objetivos da

inclusão sejam alcançados e acrescenta que a existência do arcabouço legal, por si só, não é suficiente para total garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Assmar (2020) analisou as condições de acessibilidade nas edificações educacionais da Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscando identificar as conformidades e inconformidades no atendimento às normas de acessibilidade vigentes, cujos resultados demonstraram que os espaços públicos que deveriam ser acessíveis a todos, não estão adequados para a permanência e autonomia das pessoas com deficiências. Santos e Ferraz (2020), buscaram conhecer os desafios enfrentados pelos alunos com deficiência, professores e intérpretes de Libras na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a pesquisa demonstrou que ainda falta muito para que a universidade se torne uma instituição inclusiva, sendo apontadas dificuldades voltadas à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

Conhecer os objetivos e resultados das pesquisas realizadas na área de Administração sobre inclusão de pessoas com deficiência, reforça a relevância, abrangência e sensibilidade da temática, evidenciando que, independente do contexto de atuação, seja na perspectiva profissional ou educacional, a exclusão e o preconceito são marcantes. A questão da inserção das PcD, seja no mercado de trabalho ou no ambiente educacional, ocorre por força de lei e pressão social, sendo que, em muitos casos, sem o planejamento e a integração dos setores e/ou departamentos das organizações, sem o engajamento e a conscientização da equipe em relação a relevância da política. Siqueira e Santana (2010), defendem que a inclusão de PcD não deve ocorrer por ações isoladas, mas deve ser fundamentada em princípios que envolvem a responsabilidade social e a busca por igualdade de oportunidades, garantindo a estrutura física e tecnológica que possam de fato incluir essas pessoas.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas refere-se à expectativa de que a pessoa com deficiência se adapte ao ambiente de trabalho ou de ensino. Essa concepção equivocada produz efeitos contrários ao processo de inclusão, ao reproduzir práticas preconceituosas que contribuem para a exclusão. Baptista, Cardoso e Martins (2018) ressaltam que são as organizações que precisam se adaptar às particularidades das pessoas com deficiência, para que estas, de fato, possam usufruir de oportunidades em condições de igualdade.

As instituições de ensino superior devem ser capazes de receber e incluir pessoas com necessidades distintas (Coelho; Orsine; Abreu, 2016). Os professores e demais servidores, precisam estar preparados para recepcioná-los e apoiá-los de maneira correta. Apenas ter boa vontade não é suficiente para garantir o atendimento que as pessoas com deficiência necessitam. Para tanto, a sensibilização e o treinamento são de extrema relevância para que diminuam as

barreiras existentes, especialmente a atitudinal, que independentemente de investimentos na estrutura física e nos equipamentos de trabalho, continuará a existir, se não houver um trabalho de conscientização de cada indivíduo, no intuito de compreender que a inclusão, além de produzir bons resultados, é essencial para uma sociedade mais justa.

### **2.3 Políticas de ações afirmativas para pessoas com deficiência**

Dando continuidade às discussões sobre as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, destacam-se, neste momento, as políticas de ações afirmativas, voltadas a beneficiar grupos sociais, historicamente colocados em situação de desvantagem, visando, a partir de diretrizes inclusivas, reduzir as desigualdades sociais. Para tanto, será apresentado o contexto global em que essas medidas emergiram, assim como as principais influências que fundamentaram o modelo adotado no Brasil.

Serão evidenciadas as políticas afirmativas concernentes ao acesso e a permanência no ensino superior das pessoas com deficiência, analisando os avanços alcançados pelas diretrizes no contexto nacional a partir de experiências de universidades estaduais e federais acerca da implantação do Sistema de Cotas. Este sistema configura-se como uma medida de reparação histórica, voltada à reserva de vagas para segmentos sociais historicamente marginalizados.

Com a nova configuração de acesso ao ensino superior, os desafios institucionais passam a se concentrar no aprimoramento dos modelos de ações afirmativas vigentes, com ênfase especial nas políticas de permanência estudantil, que garantem que os alunos não apenas entrem, mas também concluam seus cursos com êxito. Nesse cenário, surgem demandas que precisam ser atendidas, pois são fundamentais para garantir a eficácia do Programa de Cotas.

Esta seção discute as políticas de ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência, destacando seu surgimento no cenário internacional e sua adaptação ao contexto brasileiro. São abordadas as políticas de acesso e permanência no ensino superior, com ênfase na implementação do sistema de cotas, iniciado no país em 2000, no Estado do Rio de Janeiro. A partir dessas experiências, evidencia-se a importância das ações afirmativas como instrumentos de transformação social e a necessidade de aprimorar as políticas de permanência estudantil, a fim de assegurar que os estudantes com deficiência não apenas ingressem, mas concluam seus cursos com sucesso.

#### **2.3.1 Definição e objetivos das políticas de ações afirmativas**

A expressão “ações afirmativas” se popularizou no Brasil em 1990 e se intensificou no início do século XXI com a implantação do sistema de cotas no ensino superior. Entretanto, para que as discussões em torno da temática avancem, faz-se necessário entender algumas questões: quais iniciativas são consideradas como ações afirmativas? Quais os objetivos das ações afirmativas? As ações afirmativas visam favorecer quais segmentos sociais?

De acordo com Gomes (2005), a adoção de ações afirmativas como uma política social, teve início na década de 1960, nos Estados Unidos, concebidas inicialmente como mecanismo para solucionar o problema da marginalização social e econômica do negro, e, posteriormente, estendidas às mulheres, aos indígenas e às pessoas com deficiência. Nesse período, o conceito ainda era bastante limitado e reduzia as ações afirmativas a medidas imediatistas voltadas a aliviar o sofrimento da população excluída, mas não dava condição para que estas pessoas pudessem superar aquela condição de marginalidade.

Aos poucos o conceito de ações afirmativas foi evoluindo, deixando de ser apenas uma política assistencialista e avançando para uma política planejada e que objetiva produzir transformação. Para Menezes (2001, p. 27) as ações afirmativas compreendem:

O conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas, presentes ou passadas.

Cabe aqui uma pausa, para esclarecer o termo utilizado por Menezes (2001) ao definir “ações afirmativas”. A expressão “discriminação negativa”, pode apresentar-se como uma redundância, pois a discriminação é uma atitude reprovada por grande parte da população por remeter à segregação, sendo nociva à sociedade. Entretanto, é essencial fazer a distinção entre discriminação positiva, que tem como objetivo a promoção de um maior bem-estar do grupo discriminado e discriminação negativa, que contribui para sua miséria e decadência (Castel, 2007 *apud* Feres Júnior *et al.*, 2018). Assim, é insustentável, confundir discriminação positiva com negativa, caracterizando todo tipo de discriminação como se fosse a mesma coisa (Feres Júnior *et al.*, 2018), sendo importante compreender a discriminação positiva, como uma estratégia para melhor distribuição de oportunidades e de direitos (Brito Filho, 2016).

No intuito de obter uma melhor compreensão acerca das políticas de ações afirmativas, buscou-se definições em outros autores estudiosos da temática. Para Carvalho (2008, p. 735), ações afirmativas são “medidas que objetivam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que sejam eles neutralizados”. Conclui-se então, que a política afirmativa possui um caráter temporário, uma vez que, tem como pressuposto,

transformar realidades até que a condição de desigualdade seja atenuada ou desapareça, havendo uma expectativa de que o ideal se torne real, resultando em uma igualdade de direitos. Conforme Mauro e Brito Filho (2017), a utilização das ações afirmativas como política permanente, implica em admitir a existência de realidades distintas para grupos distintos como algo determinado, sem possibilidade de superação.

Santos (2009) define ação afirmativa como uma medida decorrente de uma política pública que tem por principal objetivo corrigir distorções e injustiças sociais, com vistas a garantir igualdade de direitos a grupos que foram social e historicamente discriminados e postos à margem de condições de qualidade de estudo e trabalho, conceito que converge com o pensamento de Contins e Sant'ana (1996), quando ratificam que a ação afirmativa tem por finalidade:

[...] a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (Contins; Sant'ana, 1996, p. 210).

Feres Júnior *et al.* (2018) define ações afirmativas de uma forma bem completa, abarcando todas as conceituações citadas anteriormente, além de evidenciar que se trata de uma política pública, pois possui essencialmente o dever de criar diretrizes para resolução de um problema público, visando o bem coletivo, que nesse caso específico, seria a busca pela igualdade social. Ainda acrescenta a dimensão da política, deixando claro que esta não precisa ser de nível estratégico:

Portanto, parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

Convém ressaltar a amplitude das políticas de ações afirmativas, de modo a evitar que sejam reduzidas a políticas assistencialistas, voltadas apenas ao atendimento de necessidades imediatas de indivíduos ou grupos sociais, sem, contudo, promover transformações estruturais na realidade social, ou a políticas meramente antidiscriminatórias, que se limitam a medidas punitivas para prevenir discriminações presentes, mas não reparam os efeitos de desigualdades historicamente vivenciadas.

A diferença fundamental aqui é que políticas antidiscriminatórias punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem, contudo, cuidarem de promover os grupos e indivíduos discriminados, como faz a ação afirmativa (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 14).

Dessa forma, as ações afirmativas devem ser compreendidas como instrumentos de transformação social, tendo como horizonte uma nova realidade, com vistas em remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, às universidades e a posições de liderança, se constituindo como uma forma de inclusão, cujo foco principal deve ser mantido nas virtudes e potencialidades dos indivíduos e nunca nas deficiências e limitações.

É possível conceber que as ações afirmativas, portanto, associadas a inclusão das pessoas com deficiência na educação, constitui importante instrumento para alcançar a igualdade material, e não somente formalista, a igualdade que trata os desiguais de forma desigual, quando promove a estes, condições de gozarem e disporem dos mesmos direitos e oportunidades das outras pessoas da sociedade, desde que atendidos balizas mínimas para que não existam direitos separados e sim, o vislumbre de um dia, não mais sem necessárias políticas de garantia de igualdade (Mauro; Brito Filho, 2017, p. 12-13).

Diante do exposto, é possível afirmar que as ações afirmativas voltadas às pessoas com deficiência transcendem o caráter compensatório e assumem uma dimensão estruturante na construção de uma sociedade mais equitativa. Ao promoverem a igualdade material e o reconhecimento das diversidades humanas, essas políticas contribuem não apenas para a democratização do acesso à educação superior, mas também para a redefinição dos espaços sociais e institucionais a partir da valorização das potencialidades dos sujeitos. Nesse sentido, reforça-se a urgência de sua continuidade e ampliação, até que a equidade deixe de ser uma exceção garantida por políticas específicas e se torne uma prática incorporada de forma permanente à cultura institucional.

### 2.3.2 Políticas de acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência

As discussões no Brasil, acerca das Políticas de Ações Afirmativas para o Acesso ao Ensino Superior, ganharam destaque no final do século XX, mas somente a partir de 2002 o movimento foi ganhando força, passando a integrar a pauta de debates consideradas prioritárias em busca da redução das desigualdades sociais, uma vez que as ações afirmativas são políticas que buscam favorecer grupos historicamente excluídos e marginalizados.

Com a intensificação dos debates públicos em torno das políticas de ações afirmativas,

a sociedade civil, representada por movimentos sociais organizados, passou a exigir respostas mais eficazes por meio de políticas públicas capazes de atenuar as mazelas enfrentadas por grupos historicamente excluídos e em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Buscaram, assim, medidas que promovesse a transformação social e oferecesse novas perspectivas de vida àqueles que têm convivido com o abandono e o descaso social. Entre os públicos contemplados pelas ações afirmativas estão pessoas negras, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas trans e pessoas com deficiência, grupos que historicamente lutaram por seus direitos e seguem em busca de reconhecimento e espaço social para o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto de busca por oportunidades e ascensão social, as universidades assumem um papel relevante enquanto instrumento de transformação social. Segundo dados do Relatório *Education at a Glance 2022* da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a conclusão do ensino superior está associada a mais oportunidades de emprego e melhores salários, em todos os países pesquisados, incluindo o Brasil. O estudo internacional traz uma série de indicadores que permitem a comparabilidade dos sistemas educacionais de 40 países participantes, sendo que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o órgão responsável pela produção e pelo tratamento dos dados brasileiros. O resultado da pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2022), confirma a relação existente entre formação em curso superior com oportunidades de emprego e melhores salários, sugerindo uma expectativa promissora para aqueles que são alcançados pela política de acesso à educação superior.

Dessa forma, ao se consolidarem como espaços estratégicos para a mobilidade social, as universidades também enfrentam o desafio de democratizar o acesso ao ensino superior, uma vez que, apenas reconhecer o ensino superior como um instrumento de transformação social, não é suficiente para torná-lo acessível às classes menos favorecidas, especialmente aos grupos historicamente marginalizados. Diante desse cenário de desigualdade, as ações afirmativas surgem como uma ferramenta essencial para reduzir as disparidades sociais. No entanto, para que esse projeto se tornasse realidade nas universidades brasileiras, foi necessária uma mudança de paradigma, uma vez que, por muito tempo, as instituições públicas de ensino superior atenderam, predominantemente, aos interesses da elite.

A intensa concorrência de vagas em universidades públicas dificultava o acesso de estudantes com menor poder aquisitivo, oriundos de escolas públicas, e praticamente inviabilizava a entrada de pessoas com dificuldades cognitivas ou motoras, por exemplo. O modelo seletivo divulgado pelas universidades refletia a lógica neoliberal, priorizando o mérito

e a competição, o que consolidava um perfil idealizado de estudante e restringia o acesso ao ensino superior.

Contrapondo ao pensamento meritocrático e excludente, Santos (2018) coloca que a universidade deve ser acessível, não somente para as classes urbanas burguesas, mas também para as classes populares e empobrecidas. O autor enfatiza a importância de inverter o conceito de “extensão”, afirmando que não é a universidade que deve ir para fora, mas quem está fora é que deve encontrar o seu espaço dentro dela. Para tanto, foi necessário instituir ações capazes de beneficiar alguns grupos menos favorecidos, possibilitando que pessoas pertencentes a camadas sociais menos abastadas adentrassem às universidades.

Partindo dessa perspectiva, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, trouxe determinadas garantias, no tocante à oportunidade de acesso ao ensino superior às minorias, buscando a reparação de um contexto social de discriminação para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e posteriormente por pessoas com deficiência e quilombolas. A legislação obriga as instituições federais de educação superior a reservar em cada processo seletivo, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas e que se autodeclararem pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e quilombola. Os percentuais para cada segmento social são definidos por cada instituição, proporcionalmente à quantidade de pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e quilombola, existente no Estado em que a instituição está localizada.

Ressalta-se que, a Lei de Cotas só passou a incluir as pessoas com deficiência a partir de 2016 e os quilombolas em 2023, sendo dada uma nova redação ao artigo 3º, por meio das Leis 13.409/2016 e 14.723/2023, possibilitando a ampliação do público atendido pela ação afirmativa, passando a vigorar da seguinte forma:

Art. 3º 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, indígenas e quilombolas 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 quilombolas e de 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) (Redação dada pela Lei nº 14.723, de 2023), (Brasil, 2012).

Os ajustes na legislação, dispostos na Lei nº 14.723/2023, apresentam outros pontos relevantes para o avanço das políticas de ações afirmativas, sendo válido destacar o estabelecimento de prioridade no recebimento de auxílio estudantil para cotistas em situação de vulnerabilidade social e a redução de 1,5 (um e meio) para 1 (um) salário mínimo, na renda per

capita familiar máxima do estudante candidato ao ingresso às universidades por meio das cotas, ampliando as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes pertencentes às classes sociais menos favorecidas.

Martin e Zacheo (2018) expressam a importância do Estatuto da Pessoa com Deficiência para que posteriores direitos inerentes às pessoas com deficiência pudessem ser presentes na atual conjuntura jurídica brasileira, como foi o caso da Lei de Cotas, que passou por reformulação em 2016, a fim de garantir reserva de vagas às pessoas com deficiência. Essa conquista teve uma relevância singular para essa população, que sofre o preconceito de serem associadas, equivocadamente, a pessoas incapazes e sem condições para ingressarem no ensino superior.

Porém, essas ações afirmativas e os direitos inerentes a tal comunidade passam a analisar, através de grandes estudos, que essas frases são equivocadas e as pessoas com deficiência tem sim capacidade de se desenvolver ante aos diversos âmbitos sociais, devendo apenas ser analisadas as suas particularidades para que o seu devido desenvolvimento educacional seja realizado de forma adequada (Martin; Zacheo, 2018, p. 15).

A aprovação da Lei de Cotas foi resultado de intensos debates sobre o tema. A sociedade se mobilizou para contestar a ideia de meritocracia e garantir a efetivação de seus direitos. A mobilização popular impulsionou diversas iniciativas em defesa das cotas. A primeira tentativa em legislar sobre cotas foi registrada por meio do Projeto de Lei nº 73/1999, apresentado pela deputada Nice Lobão do Partido da Frente Liberal, que estabelecia 50% de reserva de vagas para egressos da escola pública, mas o Projeto não foi votado, ficando em tramitação, sem um parecer conclusivo sobre a matéria. Em 2004, a deputada solicita apensação do PL 3627/2004, de autoria do Poder Executivo, ao seu Projeto de Lei, visto que tinha objetivos semelhantes, com ampliação do benefício para negros e indígenas. Nesse mesmo ano, a Comissão de Direitos Humanos e Minorias solicitou a inclusão para participação das discussões referente ao Projeto de Lei, considerando a pertinência dos assuntos debatidos com os interesses da Comissão. Em 2006, foi realizado Seminário conjunto com a Comissão de Direitos Humanos para discussão da proposta, compreendendo um período de intensos debates, com mobilização de grupos favoráveis e contrários à instituição de cotas, manifestando seus interesses e apresentando justificativas que amparassem os seus ideais, por meio de cartas-manifesto assinadas por personalidades públicas, professores e pesquisadores da área.

Os anos 2000 a 2012, período de tramitação do Projeto pelo Congresso, foi importante para incorporação de novas contribuições ao Projeto de Lei n.º 73/1999. Para melhor entendimento da matéria, os embates e conflitos foram inevitáveis, exigindo a união de esforços

entre os vários movimentos favoráveis ao Projeto, no sentido de posicionarem-se em defesa de seus interesses. Em 2001, período em que iniciam as discussões em torno da pauta das cotas para acesso ao ensino superior, foi realizada a conferência de Durban, evento importante para avanço das discussões, em nível nacional e internacional, acerca de políticas afirmativas, favorecendo a ampliação da visibilidade do tema das desigualdades raciais no Brasil. Como um dos signatários da Declaração de Durban, o país se comprometeu a promover medidas e a elaborar ações afirmativas para o combate às desigualdades.

É oportuno esclarecer, que embora não houvesse uma legislação federal sobre a reserva de vagas, já havia uma forte movimentação em relação a adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades em alguns Estados da Federação. O Rio de Janeiro foi o primeiro Estado a legislar sobre a matéria, por meio da Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas e da Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% das vagas para candidatos autodeclarados negros, aplicáveis para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Em 2003, a Lei nº 4.151 substituiu as duas anteriores e definiu a reserva de vagas de 45% para pessoas de baixa renda, dividida entre 20% para estudantes da rede pública, 20% para pessoas negras e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Outros Estados tiveram a iniciativa de legislar em favor de grupos menos favorecidos, inclusive, o Estado do Paraná foi pioneiro na adoção de políticas afirmativas voltadas à população indígena, com a aprovação da Lei nº 13.134/2001, que determinou a criação de três vagas em cursos regulares das universidades estaduais para estudantes indígenas. No Rio Grande do Norte, a Lei Estadual 8.258, de 27 de dezembro de 2002, assegurou a reserva nas universidades públicas estaduais, de no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas. Em 2019, por meio da Lei nº 10.480, o Estado passou a garantir, no mínimo, 5% das vagas ofertadas para ingresso de pessoas com deficiência nos cursos de Graduação das Universidades Estaduais do Rio Grande do Norte e, posteriormente, foi definido um percentual para pessoas indígenas. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio da Lei Estadual nº 3.894, de 31 de maio de 2004, passou a cumprir a determinação legal que garantiu o preenchimento de 80% das vagas ofertadas por estudantes que cursaram o ensino médio nas escolas públicas ou privadas do Estado do Amazonas, sendo que, 60% das vagas reservadas para alunos amazonenses, foram destinadas a alunos de escola pública e 40% para os alunos de escolas particulares. Posteriormente, o Estado do Amazonas, aprovou a Lei Estadual nº 241/2015, instituindo a reserva de 10% das vagas ofertadas, para pessoas com deficiência.

Além dos Estados mencionados anteriormente, a partir de 2004, houve iniciativas de outros Estados e do Distrito Federal em legislar em favor das cotas. Os Estados de Goiás e Minas Gerais, por meio das Leis nº 14.832 e 15.259, respectivamente, aprovadas em julho de 2024, adotaram um modelo bem semelhante, com reserva de vagas para estudantes de escola pública, para negros e pessoas com deficiência. Enquanto que o Distrito Federal, instituiu a Lei nº 3.361/2004, que reserva 40% das vagas, nas universidades públicas, para alunos oriundos de escolas públicas do Distrito Federal, semelhante a iniciativa do Estado do Amazonas, favorecendo os estudantes da região.

Muitas universidades implantaram sistema de cotas a partir de dispositivos institucionais próprios, sem o respaldo legislativo, como foi o caso das Estaduais do Mato Grosso do Sul (UNEMAT) e da Bahia (UNEB) e das Federais de Brasília (UNB) e da Bahia (UFBA). A UNEB foi a segunda universidade do país a reconhecer a necessidade de promover a justiça social a partir do sistema de cotas, assumindo o pioneirismo no Estado. A UNEMAT criou o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) em 2004, instituindo, a reserva das vagas ofertadas em todos os cursos de graduação para candidatos autodeclarados negros. Nos anos de 2013 e 2016, uma nova política de ação afirmativa foi destinada aos estudantes de escolas públicas e indígenas, respectivamente. O Programa que vigora atualmente, foi instituído pelas Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) nº 011/2019 e nº 051/2019, com reserva de 60% das vagas oferecidas nos cursos de graduação, para candidatos que cursaram o Ensino Médio em escola pública, incluindo nesse grupo, diferentes percentuais para negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos que não se enquadram nos outros segmentos, mas são de escola pública. As vagas restantes, que equivalem a 40%, são destinadas para candidatos que concorrem pela ampla concorrência.

A Universidade de Brasília (UnB) exerceu um papel importante na difusão da política de ações afirmativas no ensino superior, pois foi a primeira instituição federal a instituir o sistema de cotas social e racial. Em junho de 2004 foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) um programa próprio de cotas, destinando 5% das vagas da graduação para estudantes negros e 5% para indígenas. Além das cotas raciais, o programa alcançou estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiência. Mais recentemente, em 2020, o CEPE aprovou, por unanimidade, o estabelecimento de cotas raciais, também, para a pós-graduação. Nesse mesmo período, a UFBA aprova, por meio do Conselho Universitário (CONSUNI) a Resolução 001/2004, que permitiu a reserva de 45% das vagas para estudantes de escola pública e indígenas, além da reserva de mais duas vagas adicionais para quilombolas e indígenas. A partir de 2012, para atender a Lei de Cotas, a UFBA passou a reservar metade

das vagas para os candidatos que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas, com porcentagem para candidatos de baixa renda, autodeclarados pretos e pardos, indígenas e pessoas com deficiência.

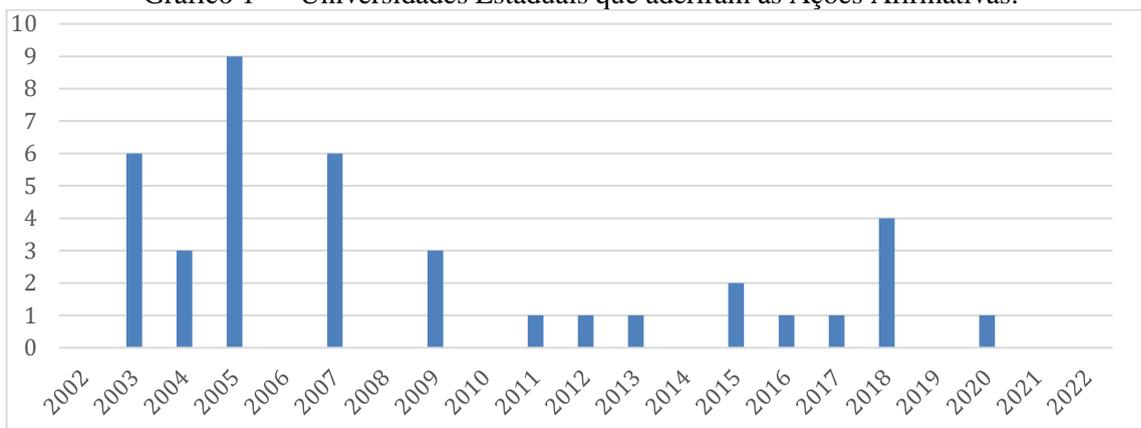
No Estado da Bahia, a UNEB foi a primeira universidade a implantar um sistema de cotas para acesso aos cursos de graduação. O Programa foi aprovado por meio da Resolução do Conselho Universitário (CONSU) nº 196, em 08 de julho de 2002, com previsão de reserva de 40% das vagas da graduação para afrodescendentes oriundos de escola pública. Em 2007, ampliou os grupos favorecidos, com a reserva de 5% das vagas para indígenas que, em 2011, passaram a compor sobrevagas. No ano de 2018, a universidade dá um passo importante no aprofundamento da democratização do acesso ao ensino superior, aprovando a ampliação das cotas para quilombolas, ciganos, pessoas com deficiências, pessoas com transtorno do espectro autista e altas habilidades, travestis e transexuais.

Em 2006, a UEFS e a UESC aderiram à política de ações afirmativas, ofertando 50% das vagas destinadas aos cursos de graduação, referentes ao primeiro e segundo períodos letivos de 2007, para candidatos oriundos de escola pública. Das vagas reservadas, a UEFS destinou 80% para negros e 20% para não negros, enquanto que a UESC, aprovou a destinação de 75% para negros e as 25% para os demais candidatos. Quilombolas e indígenas também foram contemplados pelo sistema de cotas dessas universidades, com o acréscimo de 2 (duas) vagas em cada curso de graduação, intituladas como sobrevagas, sendo 1 (uma) para cada um dos segmentos sociais mencionados.

A UESB foi a última, das quatro universidades estaduais, a implantar o sistema de cotas na Bahia, adotando critérios que envolvem aspectos sociais e raciais. As experiências da UNEB (Universidade Estadual da Bahia), da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) e da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), precursoras desse movimento, foram importantes para elaboração de um Sistema de Cotas mais completo, que levou em consideração as contribuições das universidades estaduais e federais, com sistema implantado e consolidado, além de considerar, aspectos de relevância local.

De acordo com os dados apresentados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da UERJ, de 2003 a 2007, 24 instituições de ensino superior estaduais, fizeram adesão ao sistema de cotas, o que pode ser observado no Gráfico 1. Salienta-se que, a partir de 2020, todas as estaduais já possuíam algum tipo de ação afirmativa, representando um avanço em busca da justiça social.

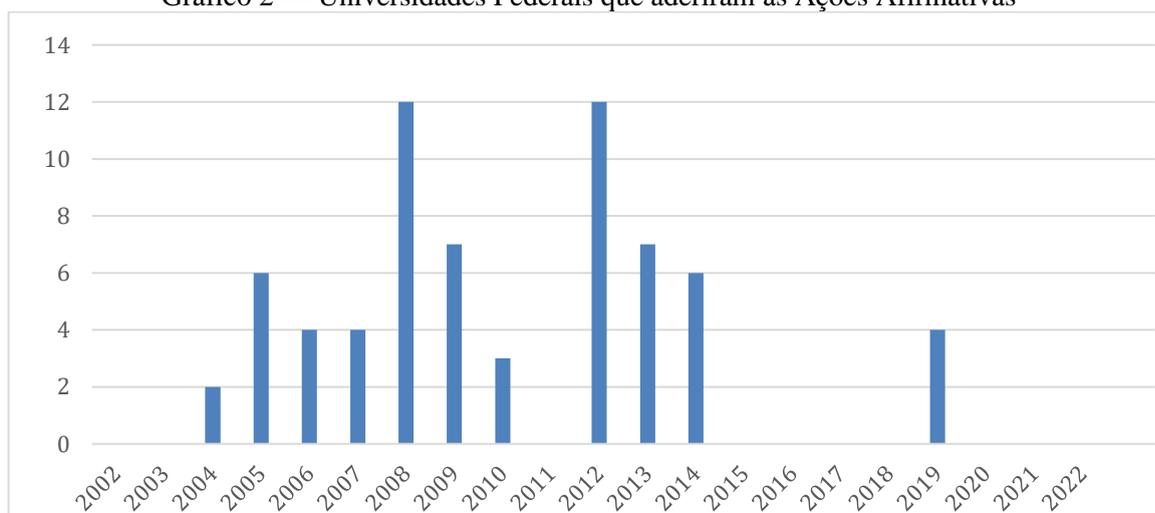
Gráfico 1 — Universidades Estaduais que aderiram às Ações Afirmativas.



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) (2022).

As universidades federais, por sua vez, vivenciaram o ápice da implantação das políticas de ações afirmativas entre os anos de 2005 a 2012, precedendo a aprovação da Lei Federal de Cotas, cuja adesão passou a ser obrigatória a partir de setembro de 2012. Conforme dados levantados pelo GEMAA (2022), representados no Gráfico 2, no ano de 2012, 50 (cinquenta) Instituições já haviam adotado o sistema de cotas, a partir de normativos aprovados institucionalmente. Após a sanção dessa lei, que regulamenta a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino, essas instituições precisaram adaptar suas políticas para se adequarem aos critérios estabelecidos pela legislação federal.

Gráfico 2 — Universidades Federais que aderiram às Ações Afirmativas



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) (2022).

Os dados coletados pelo GEMAA revelam, por um lado, a resistência das instâncias governamentais para reconhecer a relevância das políticas afirmativas na redução das

desigualdades sociais e, por outro lado, evidenciam a força da mobilização popular na defesa de um caminho para uma sociedade mais justa, reafirmando o compromisso social de resgatar a dignidade de uma parcela da população historicamente discriminada e esquecida.

Assim como ocorreu nas universidades estaduais, quando a Lei de Cotas foi sancionada, a maioria das instituições federais de ensino superior já havia implementado algum tipo de ação afirmativa voltada ao acesso de grupos historicamente excluídos. Nesse contexto, a legislação federal exigiu, em grande parte, apenas a adaptação das políticas já existentes ao novo modelo normativo. Tal cenário pode levar à interpretação de que a Lei teria um caráter meramente formal, servindo apenas para legitimar e padronizar práticas já consolidadas no âmbito institucional.

Nesse contexto, é fundamental destacar que o fato da Lei de Cotas ter sido promulgada tardiamente não diminui a sua relevância. Sua aprovação representa um passo significativo no reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade de ampliar o acesso de grupos socialmente marginalizados, como as pessoas com deficiência, à educação superior. Mais do que uma formalidade jurídica, a lei explicita o compromisso público com a equidade, com a justiça social e com a inclusão, consolidando a compreensão de que ações afirmativas não são concessões, mas instrumentos fundamentais para enfrentar desigualdades estruturais.

As ações afirmativas, implementadas para acesso à cursos de graduação no Brasil nas universidades federais e estaduais, se apresentam em diferentes arranjos. O Sistema de Cotas, também conhecidos como reserva de vagas, que consiste em destinar uma parcela das vagas existentes na instituição à estudantes pertencentes a certos grupos sociais e/ou étnicos-raciais é o mais praticado nas instituições de ensino superior federais, atingindo um percentual de 76%, seguindo a mesma tendência nas instituições estaduais com 71%.

Conforme dados levantados pelo GEMAA (2020), outras modalidades de ações afirmativas são praticadas pelas universidades, como por exemplo, a suplementação de vagas, que compreende o acréscimo de vagas em cada curso para determinados segmentos sociais e o bônus, que compreende uma pontuação extra para categorias previamente definidas. Entretanto essas modalidades não são implementadas de forma isolada, uma vez que possuem a cota como base, mesclando com outra modalidade, apresentando-se em um modelo misto, que consideram a cota e a suplementação de vagas OU a cota e o bônus. Ainda é possível observar, em menores proporções, formatos que associam as três modalidades, ou seja: cota, suplementação de vagas e bônus. A Tabela 1, a seguir, evidencia as modalidades apresentadas nas universidades federais e estaduais de ações afirmativas e os percentuais praticados em cada modalidade.

Tabela 1 — Representação das Modalidades de Ações Afirmativas nas Universidades Estaduais e Federais

<b>Modalidades de Ações Afirmativas</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>
Cota	76%	71%
Cota e Suplementação	10%	24%
Cota e Bônus	10%	5%
Cota, Suplementação e Bônus	4%	0%

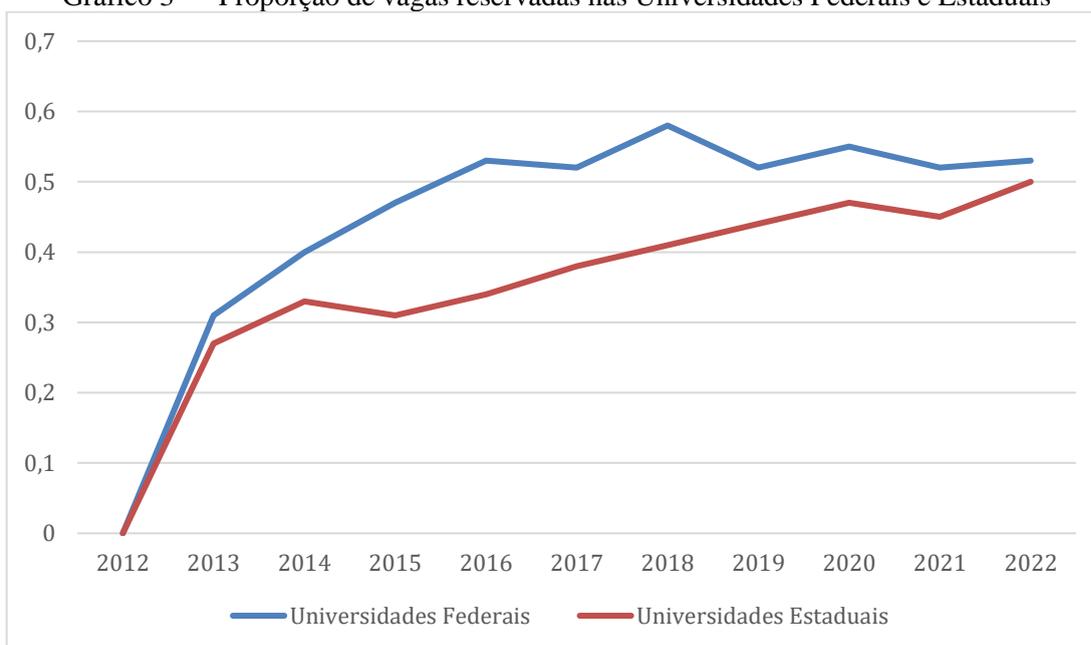
Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (2022).

Essas vagas são ofertadas por meio do SISU, dos tradicionais vestibulares e por meio de processos seletivos especiais, sendo possível notar que as universidades possuem formas diversificadas para ingresso nos cursos de graduação. Há casos, cujos candidatos são submetidos a um processo seletivo regulado por Edital, com critérios definidos para todos os candidatos, inclusive aqueles que optam pela ação afirmativa. Outros programas, fazem seleções distintas para ingresso dos discentes alcançados pelas ações afirmativas e aqueles que não optam por nenhum tipo de reserva de vagas.

O Gráfico 3, representa a quantidade de vagas reservadas, proporcionalmente, nas universidades federais e estaduais no período de 2012 a 2022, sendo possível observar que as federais possuem mais vagas reservadas que as estaduais, atingindo o ápice em 2016, com 19% de vantagem, porém a partir de 2015, observa-se um crescimento constante das universidades estaduais, apresentando uma queda em 2021, possivelmente em decorrência da pandemia de Covid-19, retomando o crescimento em 2022 a um patamar superior ao das universidades federais, levando essa diferença para um mínimo histórico, na casa dos 3%, ainda em favor das federais (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, 2022).

A partir dos dados apresentados pelo GEMAA (2022), representados no Gráfico 3, é possível afirmar que a política instituída em âmbito federal, repercutiu na esfera estadual, motivando não apenas a adesão ao Sistema de Cotas, mas, também a ampliação de vagas reservadas e de grupos favorecidos, tanto nas federais como nas estaduais, o que confirma a efetividade da diretriz em termos de ampliação do acesso ao ensino superior de grupos em condições de desigualdade social.

Gráfico 3 — Proporção de vagas reservadas nas Universidades Federais e Estaduais

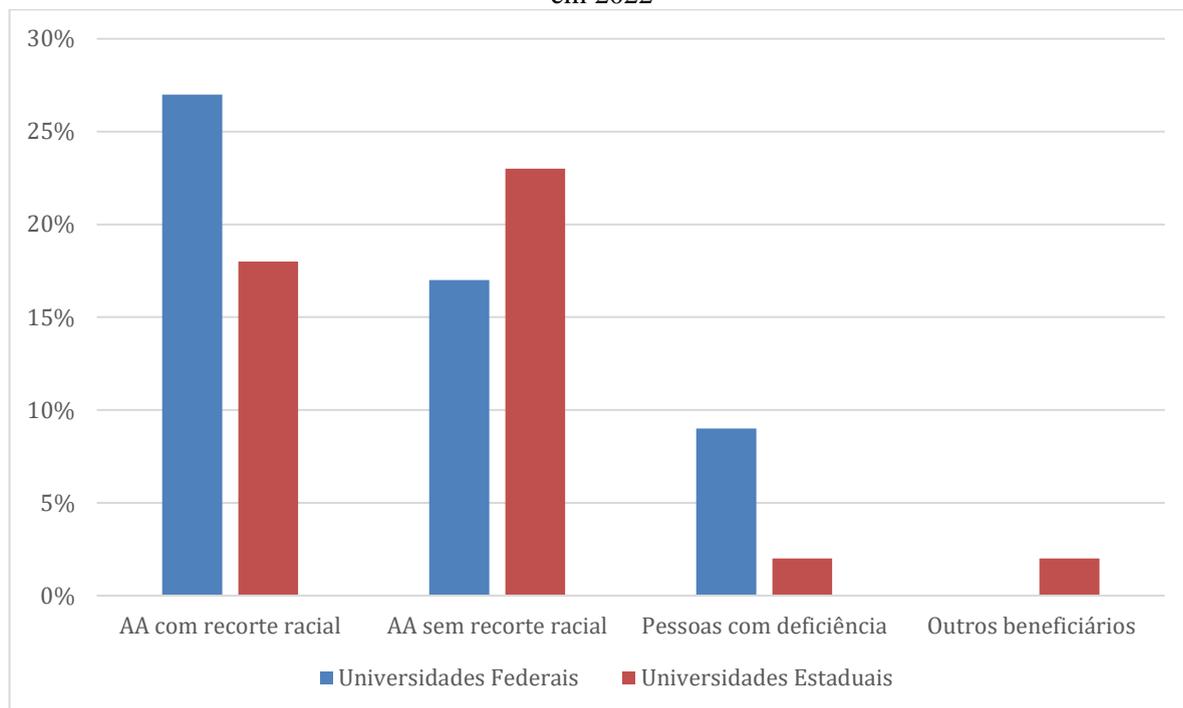


Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) (2022).

Concernente a política de cotas, o GEMAA (2022) apresenta dados, representados no Gráfico 4, que possibilita observar, proporcionalmente, os segmentos sociais favorecidos em âmbito estadual e federal, sendo possível constatar que as universidades federais possuem mais foco na reserva de vagas com recorte racial, o que pode ser facilmente justificado pela Lei de Cotas a que estão submetidas, que define o limite mínimo de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública, devendo reservar um percentual para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, de acordo com a representação de cada grupo no Estado em que a universidade está localizada.

Ainda sobre o Gráfico 4, é válido observar a superioridade das instituições federais de ensino superior, na oferta de vagas para pessoas com deficiência. Enquanto as federais disponibilizam 9% das vagas para as pessoas com deficiência, as estaduais ofertam apenas 2%, refletindo a importância da Lei de Cotas para garantir percentuais mínimos de reserva de vagas a essa população.

Gráfico 4 — Proporção de Reservas para Grupos Beneficiários nas Universidades Federais e Estaduais em 2022



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) (2022).

Martin e Zacheo (2018) expressam a importância do Estatuto da Pessoa com Deficiência para que posteriores direitos, inerentes às pessoas com deficiência, pudessem ser observados na atual conjuntura jurídica brasileira, como foi o caso da Lei de Cotas. Tal conquista teve uma relevância singular para essa população, que sofre o preconceito de serem associadas, equivocadamente, a pessoas incapazes e sem condições para ingressarem no ensino superior.

[...] essas ações afirmativas e os direitos inerentes a tal comunidade passam a analisar, através de grandes estudos, que essas frases são equivocadas e as pessoas com deficiência tem sim capacidade de se desenvolver ante aos diversos âmbitos sociais, devendo apenas ser analisadas as suas particularidades para que o seu devido desenvolvimento educacional seja realizado de forma adequada (Martin; Zacheo, 2018, p. 15).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, assegura o direito à educação para essa população em todos os níveis de aprendizado, de modo a possibilitar o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades:

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

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Salienta-se que o amparo legislativo às ações afirmativas, inerentes às pessoas com deficiência, reafirma o compromisso do governo na promoção da inclusão das pessoas com deficiência, estimulando assim a igualdade material dessa população, no âmbito educacional. Nesse contexto de justiça social e educação, a Lei nº 13.146/2015, atribui ao poder público o dever de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência à educação superior, formulando diretrizes para que as pessoas beneficiárias possam receber tratamento igualitário, justo e inclusivo.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Mediante legislação, evidencia-se a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência estudantil, a partir de medidas efetivas que permitam aos alunos contemplados pelo sistema de cotas, a obtenção de um bom desempenho durante o percurso acadêmico, de modo que possam concluir seus cursos de forma satisfatória e dentro do tempo esperado. Souza (2017), defende a relevância da política de cotas, mas reforça a necessidade de ajustes, uma vez que, a adoção de políticas de reserva de vagas permitiu o acesso considerável de estudantes negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros grupos à universidade, mas, não se preocupou da mesma forma, com a permanência desses estudantes, que passam a demandar outras ações. Nessa perspectiva, Toubia (2016) destaca a importância das ações afirmativas voltadas ao ensino superior no trinômio: ingresso, permanência e sucesso acadêmico.

No tocante ao ingresso, os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2022, registraram 9.443.597 (nove milhões, quatrocentas e quarenta e três mil, quinhentas e noventa e sete) matrículas em instituições de ensino superior públicas e privadas, sendo que, apenas 79.262 (setenta e nove mil, duzentas e sessenta e duas) matrículas, são de pessoas com deficiência, o que representa menos de 1% do total de discentes matriculados. Embora pareça um número pequeno, se comparados aos dados de 2013, período em que foram registradas 29.034 (vinte e nove mil e trinta e quatro) matrículas de PcD no ensino superior, representa um crescimento de 173%. Ressalta-se que em 2013 havia um quantitativo de 7.305.977 (sete

milhões, trezentos e cinco mil, novecentos e setenta e sete) alunos matriculados na educação superior pública e privada, o que representa um crescimento de cerca de 30% no total de matrículas no período mencionado. Observa-se, portanto, que o crescimento de alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação, foi superior, em quase 5 (cinco) vezes, ao crescimento de matrículas de alunos sem deficiência.

É fundamental destacar que toda essa transformação no ensino superior foi impulsionada pela mobilização popular, cuja força foi decisiva para a conquista de direitos e a ampliação do acesso à educação para grupos historicamente excluídos. A pressão exercida pela sociedade sobre os órgãos governamentais não apenas garantiu avanços para as classes menos favorecidas, mas também possibilitou que o ensino superior se tornasse uma realidade para aqueles que, por muito tempo, sequer cogitavam essa possibilidade, como negros, indígenas e, especialmente, pessoas com deficiência. Para este último grupo, a luta foi ainda mais desafiadora, pois envolve não apenas o direito ao acesso, mas também a exigência de condições adequadas de permanência, como acessibilidade estrutural, suporte pedagógico e políticas de inclusão. Essas conquistas evidenciam o poder transformador da mobilização social, que, ao emergir de baixo para cima, fortalece a democracia e reafirma a urgência de políticas inclusivas.

### 2.3.3 Políticas de permanência no ensino superior para pessoas com deficiência

À medida que as Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil vão aderindo ao Sistema de Cotas, um novo perfil socioeconômico vai se formando entre os estudantes, apresentando características peculiares. Pode-se inferir que o perfil socioeconômico dos alunos das universidades públicas foi sendo redefinido ao longo dos últimos anos, demandando das instituições, novas políticas para atender as necessidades desse novo público. Sendo assim, os desafios institucionais passam a se concentrar no aprimoramento dos modelos de ações afirmativas existentes, especialmente, no que se refere às políticas de permanência. Nesse contexto, surgem demandas que precisam ser atendidas pois são essenciais para a eficácia do Programa de Cotas, que inicia com o acesso ao ensino superior e só encerra com a conclusão da graduação. Sendo assim, a evasão dos discentes cotistas pode inviabilizar ou neutralizar os benefícios esperados com a adoção da política de cotas.

De acordo com Barroso e Falcão (2004), a evasão escolar é um fenômeno complexo, sendo consequência de uma série de fatores que podem ser agrupados em três categorias: econômica, vocacional e institucional. Teixeira, Mentges e Kampff (2019), fez um levantamento em bases de dados de pesquisas sobre a evasão escolar no ensino superior no

período de 2013 a 2017 e os resultados apontam que entre os motivos mais frequentes para evasão estão a falta de recursos financeiros para manutenção dos estudos, indecisão profissional e dúvidas sobre as perspectivas de carreira na área escolhida, seguidos pelo baixo desempenho e reprovação nas disciplinas. Ao pesquisar sobre a evasão de pessoas com deficiência no ensino superior, Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), constataram que o fenômeno ocorre como consequência da exclusão a que esse público está submetido em decorrência de estruturas arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas projetadas para atender a um modelo estabelecido de aluno, tendendo a excluir desse espaço pessoas em condições atípicas ao modelo preconizado.

Segundo Maciel, Lima e Gimenez (2016), o processo de expansão das políticas e programas de permanência para o estudante da educação superior, inicia em 2007, com a instituição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, criado para apoiar a permanência de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. As ações do Programa compreendem: assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2007). O PNAES foi institucionalizado nas universidades federais por meio do Decreto nº 7.234, em julho de 2010, garantindo a obrigatoriedade da formulação e operacionalização da assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior a partir dos direcionamentos definidos nos dispositivos legislativos, com especificação de áreas estratégicas de construção dos programas e projetos para ampliação das condições de permanência dos estudantes no ensino superior público (Brasil, 2010).

No ano de 2010, também como estratégia de combate às desigualdades sociais regionais e de inclusão social, o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais (PNAEST), por meio da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, seguindo a mesma lógica do PNAES, tendo como finalidade a ampliação das condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual e o combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social. Os recursos provenientes dos convênios realizados junto ao Programa, tiveram vigência até 2014, sendo destinados exclusivamente às universidades e centros universitários que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial.

A alocação de recursos para o PNAEST foi proporcional ao número de vagas ofertadas pela instituição por meio do SISU, cabendo a cada universidade a definição dos critérios e a metodologia de seleção dos alunos beneficiados, desde que fossem atendidos prioritariamente os estudantes oriundos da rede pública de educação básica e com renda familiar per capita de até 1,5 (um e meio) salário mínimo. Para participar do Programa, as instituições interessadas submetiam planos de trabalhos, descrevendo a forma de aplicação dos recursos, nos prazos estabelecidos em editais próprios. As ações do PNAEST envolviam as mesmas atividades previstas no PNAES, acrescida de ações que apoiassem o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência (Brasil, 2010).

Resguardando as especificidades de cada Programa, no contexto das instituições federais e estaduais, infere-se que a Política de Assistência Estudantil, a partir do PNAES e PNAEST nas IES públicas, teve o papel de mobilizar recursos a fim de garantir a permanência mediante os programas de apoio ao estudante, caracterizado por ações institucionais das próprias universidades ou por meio de políticas, programas e ações do MEC (Maciel, Lima; Gimenez, 2016, p. 774).

O PNAES, no âmbito das instituições federais, e o PNAEST, no âmbito das universidades estaduais, impuseram à educação superior uma nova configuração, contribuindo para que a Política Nacional de Assistência Estudantil tomasse novas formas, com vistas ao atendimento das demandas sociais urgentes das instituições públicas do ensino superior. As ações implementadas repercutiram em avanços importantes para os estudantes que se esbarravam nas dificuldades financeiras, pedagógicas e sociais para permanecerem na universidade.

Maciel, Lima e Gimenez (2016) salientam a importância do envolvimento de todos os agentes ligados à educação superior, nas discussões concernentes à permanência estudantil na universidade pública, uma vez que a conclusão do ensino superior é resultado de um esforço conjunto, que envolve recursos humanos e econômicos, indo além da assistência estudantil, compreendendo adaptações da infraestrutura física e tecnológica, associadas a oferecimento de condições didático-pedagógicas.

Observa-se, portanto, que a permanência estudantil está associada ao processo inclusivo, uma vez que as ações desenvolvidas pelo programa, buscam oferecer condições necessárias que garantam a permanência dos discentes nas IES até a conclusão da graduação. Mauro e Brito Filho (2017), ao abordarem sobre inclusão, chamam a atenção para a complexidade do termo, esclarecendo que o ato de incluir vai além de aspectos relacionados a parte estrutural ou

arquitetônica, mas de uma prestação de serviço especializada, adequada à necessidade do aluno atendido, com profissionais capazes de estimular suas potencialidades.

Portanto, a inclusão plena exige não apenas uma reserva de vagas, mas também a criação de ambientes acessíveis, a oferta de recursos de apoio e a implementação de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. Sem essas condições, o direito conquistado corre o risco de se tornar apenas simbólico, sem impacto real na vida acadêmica e profissional desses estudantes. Portanto, garantir a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior é um passo essencial para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, onde todos possam desenvolver o seu potencial e contribuir para a transformação social.

Ao abordar a permanência estudantil, serão consideradas as tipologias destacadas por Santos (2009) e por Ganam e Pinezi (2021): a permanência material, que diz respeito às condições concretas de sobrevivência do estudante, especialmente no que se refere aos aspectos econômicos; e a permanência simbólica, relacionada aos sentidos atribuídos à vivência universitária, às interações sociais e à apropriação do espaço acadêmico. Segundo Santos (2009, p. 159), permanecer simbolicamente implica na “constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”.

Nessa perspectiva, a permanência no ensino superior está atravessada por múltiplas dimensões, que envolvem tanto fatores estruturais quanto subjetivos. Santos (2019) complementa essa argumentação ao evidenciar que a permanência não se restringe à manutenção física do estudante na universidade, mas envolve um processo contínuo de reconhecimento, afirmação de identidades, construção de vínculos afetivos e acesso equitativo às condições de participação acadêmica. Assim, as políticas de permanência devem considerar as desigualdades sociais, raciais e de gênero que afetam o percurso dos estudantes, sendo necessário promover ações que fortaleçam tanto o suporte material quanto a valorização da experiência simbólica dos sujeitos no espaço universitário.

Ao tratar da permanência estudantil, frequentemente se associa o aspecto econômico como o principal fator responsável pela continuidade dos estudos e pelo sucesso acadêmico. Entretanto, embora o suporte financeiro seja fundamental para garantir a chamada permanência material, Ganam e Pinezi (2021) destacam a importância de ampliar esse debate, incorporando uma perspectiva simbólica que considere também os aspectos subjetivos da vivência universitária.

No caso de estudantes com deficiência física, essa discussão em torno da permanência simbólica torna-se ainda mais relevante, pois revela como as barreiras arquitetônicas e

atitudinais impactam diretamente na experiência de pertencimento e inclusão no território universitário. Nesse sentido, é fundamental que as políticas de permanência promovam não apenas o suporte material, mas também condições simbólicas que assegurem a acessibilidade, a autonomia e o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do ambiente acadêmico.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia fornece um plano claro e estruturado sobre como a pesquisa será conduzida, orientando o pesquisador em relação às etapas a serem seguidas e garantindo um estudo sistemático e organizado (Denzin; Lincoln, 2005). Dessa forma, para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem interpretativista. Segundo Flick (2007, p. 28), “a pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividade das pessoas em seus contextos locais”. Observa-se, portanto, que este tipo de pesquisa se adequa ao objetivo geral proposto, favorecendo a compreensão do processo de territorialização, sob a perspectiva dos graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Este estudo foi conduzido por meio de uma abordagem descritiva que, conforme Triviños (1987), tem como foco essencial compreender a comunidade, seus traços característicos, seus indivíduos, seus desafios e seus valores. Essa abordagem permitiu responder ao problema de pesquisa, buscando compreender, a partir dos relatos dos participantes e da análise de dados documentais, como se dá o processo de territorialização dos graduandos com deficiência física na UESB, considerando as políticas inclusivas de acesso e permanência adotadas pela instituição.

A coleta de dados para a pesquisa se deu por meio de fontes primárias, ou seja, obtidas por meio diretamente das pessoas ou situações em estudo, e secundárias, que compreendem os relatos de segunda mão ou de terceiros (Creswell, 2007). As fontes primárias foram obtidas por meio de observações não-participante e entrevistas, permitindo à pesquisadora explorar novas perspectivas sobre a temática e confrontar teoria e prática. Enquanto que as fontes secundárias foram obtidas por meio de documentos e informações de banco de dados fornecidas pela instituição, se constituindo em informações que não apresentam relação direta com o acontecimento, mas que serviram como material fundamental para análise e validação dos dados que compreenderam resoluções, editais, relatórios fornecidos pelos setores e outros documentos institucionais.

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi a pesquisa documental, que consistiu no levantamento de documentos institucionais referentes às políticas de acesso e permanência para alunos com deficiência, permitindo à pesquisadora conhecer e descrever sobre o processo de implantação e implementação das políticas de acesso e permanência na universidade. Esse levantamento envolveu a análise de regimentos e normativas institucionais,

bem como da legislação estadual e federal pertinente. Além disso, foram fornecidos relatórios fornecidos por funcionários da instituição, que contribuíram para uma compreensão mais ampla das diretrizes institucionais e práticas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência.

Para a coleta dos dados primários foi utilizada a entrevista semiestruturada, uma técnica amplamente recomendada em pesquisas qualitativas por sua relevância na obtenção de respostas alinhadas ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. Esse método possibilitou uma troca mais aprofundada de experiências e facilitou a percepção da pesquisadora sobre o posicionamento dos participantes (Flick, 2007). As entrevistas foram feitas individualmente, com roteiro semiestruturado, garantindo flexibilidade para adaptações ou inclusão de novas perguntas. Este formato concede liberdade ao pesquisador para explorar assuntos emergentes conforme a conversa se desenvolve (Creswell, 2007). Além disso, todas as entrevistas foram gravadas, mediante consentimento prévio dos participantes, garantindo a fidelidade das informações coletadas.

A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada por meio do critério de acessibilidade ou por conveniência. Dessa forma, a busca pelos possíveis sujeitos da pesquisa ocorreu com o auxílio e intermediação dos Coordenadores e Secretários dos Colegiados dos cursos de graduação da UESB. Esses servidores indicaram os estudantes que atendiam aos critérios de seleção definidos no estudo e realizaram o primeiro contato, consultando-os sobre o interesse em participar. Os alunos que aceitaram o convite, foram posteriormente contatados pela pesquisadora para o agendamento das entrevistas.

Antes do iniciar as entrevistas, os participantes foram convidados a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o modelo apresentado no Apêndice B, e, em seguida, foram coletadas as suas assinaturas. Além disso, os entrevistados foram informados sobre a aprovação da pesquisa pelo Reitor da UESB, bem como pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, sob o CAAE: 85324124.5.0000.0104. A pesquisadora explicou para cada entrevistado os objetivos do estudo e solicitou permissão para o uso do gravador, reforçando o compromisso com o sigilo e a confidencialidade das informações fornecidas.

Considerando que o recesso acadêmico coincidiu com o período de realização das entrevistas, ocorridas entre os dias 06 a 30 de janeiro de 2025, não foi possível conduzir todas as entrevistas presencialmente, pois quatro estudantes não residiam em Vitória da Conquista, e outros dois estavam fora da cidade por motivos pessoais. Dessa forma, foram realizadas quatro entrevistas presenciais e seis remotas, com auxílio do aplicativo *Google Meet*. A adoção desse formato híbrido para realização das entrevistas, mesmo não sendo o ideal, não comprometeu o

resultado da pesquisa, pois todas as questões do roteiro foram abordadas, com a inclusão de perguntas extras para aprofundar a compreensão das dificuldades de cada participante.

Entre as entrevistas presenciais, duas foram realizadas na UESB e as outras duas ocorreram no local de trabalho e na residência das entrevistadas, conforme sugestão delas. No total, dez graduandos participaram da pesquisa, sendo oito mulheres e dois homens. As gravações totalizaram 10 horas e 25 minutos, sendo a entrevista mais longa com 102 minutos e a mais curta com 39 minutos. As transcrições foram realizadas com auxílio de um aplicativo de celular, resultando em 83 páginas de depoimentos.

Os entrevistados acolheram positivamente o convite para participarem da pesquisa, não demonstrando nenhum tipo de resistência em concordar com os termos do TCLE. Para muitos, a experiência teve um significado especial, não apenas por se sentirem reconhecidos, mas pela oportunidade de serem ouvidos, podendo assim, expressar suas angústias, ansiedades e vivências afetivas no ambiente universitário.

O Quadro 4, a seguir, apresenta o perfil dos estudantes, identificando o sexo, idade, tipo de deficiência, forma e tempo da manifestação da deficiência, forma de ingresso e o tempo de entrevista de cada participante. Os cursos de graduação dos participantes da pesquisa foram: Administração, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, Ciências Sociais, Direito, Economia, Geografia, Letras e Filosofia. A idade dos participantes varia entre 20 a 55 anos. Uma discente entrevistada, faz uso de cadeiras de rodas e três, utilizam órteses nos membros inferiores. Além do uso de órtese, uma das entrevistadas utilizava um andador para se locomover. Apesar das dificuldades de mobilidade, todos os entrevistados possuíam um grau de autonomia, ainda que variável conforme o tipo e a gravidade da deficiência, não havendo a necessidade de qualquer forma de tutela. Quanto à origem da deficiência, quatro participantes adquiriram ao longo da vida, sendo dois na infância e dois na fase adulta.

Quadro 4 — Perfil dos Entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Deficiência</b>	<b>FTMD</b>	<b>Forma de Ingresso</b>	<b>Tempo da Entrevista</b>
E1	Feminino	32	Tetraplegia	Acidente há 14 anos	Vestibular Cota PcD	102 min
E2	Masculino	47	Atrofia braço esquerdo	Acidente há 8 anos	PSAI Cota PcD	62 min
E3	Feminino	20	PC - Paralisia lado direito	Congênita	PSAI Cota PcD	39 min
E4	Feminino	27	Hemiplegia Paralisia lado esquerdo	Acidente há 24 anos	Vestibular Cota PcD	49 min

E5	Feminino	24	Má formação nos membros inferiores	Congênita	PSE Cota PcD	50 min
E6	Feminino	22	Escoliose grave	Congênita	SISU Cota ER	53 min
E7	Feminino	22	PC – Paralisia lado esquerdo	Congênita	PSE Cota EP	56 min
E8	Feminino	22	PC – Paralisia lado esquerdo	Congênita	PSE Cota PcD	70 min
E9	Masculino	28	Síndrome de Moébius	Congênita	PSAI Cota PcD	49 min
E10	Feminino	55	Sequela Poliomielite	Adquirida há 54 anos	Vestibular AC	85 min

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados (2025).

A observação foi uma estratégia importante no processo de coleta de dados, sendo aplicada a técnica de observação não participante ou simples, na qual a pesquisadora observava os fatos de maneira espontânea, mantendo-se na posição de espectadora (Gil, 2008). Esse método permitiu captar, não apenas o conteúdo verbal das entrevistas, mas também elementos não ditos explicitamente, como expressões corporais, dinâmicas de locomoção e interações com o ambiente, além de permitir um olhar mais sensível sobre a realidade vivenciada por cada participante.

Durante as entrevistas presenciais foram registrados aspectos importantes, permitindo um olhar mais atento para as dificuldades de locomoção dos entrevistados e a forma como se relacionam com o ambiente. Como nas entrevistas remotas não foi possível observar muitos detalhes em relação ao tipo de deficiência dos entrevistados, foram realizadas perguntas para que a pesquisadora pudesse compreender o tipo e o grau de dificuldade de cada entrevistado, estratégia adotada para que esta etapa da pesquisa não fosse comprometida. Nesse cenário, outros aspectos eram considerados, como o tempo que os candidatos levavam para organizar as ideias e responder, o tom de voz empregado para responder cada questão, a forma como gesticulavam e o que os afetava emocionalmente.

Além da observação realizada durante as entrevistas, a pesquisadora visitou os espaços indicados pelos participantes como acessíveis e não acessíveis, com o objetivo de verificar *in loco* as condições estruturais e validar as informações fornecidas. Contudo, uma limitação do método de observação adotado foi a impossibilidade de realizar um acompanhamento contínuo da rotina dos estudantes, o que teria permitido uma compreensão mais profunda das dificuldades específicas de cada um. Esse acompanhamento poderia oferecer uma visão mais detalhada sobre os desafios cotidianos enfrentados no contexto universitário. A impossibilidade de realizar esse tipo de observação foi agravada pelo período de recesso acadêmico dos estudantes.

A análise e interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, um método definido por Bardin (2004) como um conjunto de técnicas para a análise das comunicações. Segundo Krippendorff (2004) *apud* Colbari (2014), a análise de conteúdo é uma das mais importantes técnicas de pesquisa nas ciências humanas, oferecendo grande potencial para o tratamento dos dados coletados. Para aplicar esse método, foi necessário considerar as percepções, representações, símbolos e afetos dos sujeitos da pesquisa, o que exigiu capacidade de inferência por parte da pesquisadora para interpretar os dados de maneira a capturar o significado presente nas falas dos participantes.

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo inicia a partir de 5 (cinco) categorias, propostas por Martins e Chagas (2022) e acolhidas pela pesquisadora, considerando que as chaves teóricas sugeridas se conectam à abordagem territorial proposta neste estudo, a saber: poder, resistência, afeto, segregação e contradição. Embora as chaves teóricas tenham sido previamente estabelecidas, a pesquisadora manteve a abertura para a emergência de novas categorias durante a análise dos dados. Conforme Minayo (2008, p. 70), as categorias se referem, “a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”, sendo que, por meio delas foi possível fazer as interpretações necessárias para atingimento dos objetivos.

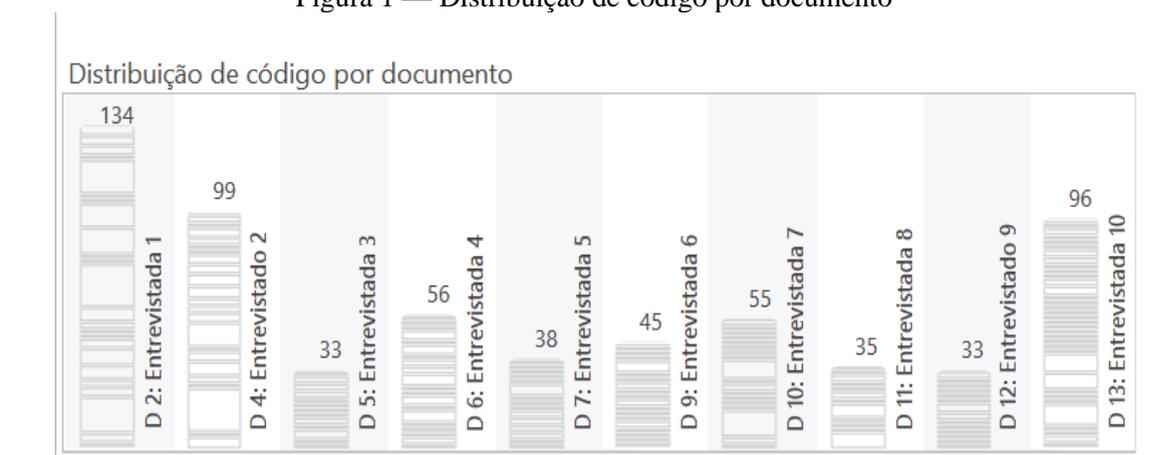
Conforme Minayo (2008) e Bardin (2004), a técnica de análise de conteúdo compreende três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos. Nessa pesquisa, a fase de pré-análise teve início antes mesmo das entrevistas, baseada nos dados coletados e na observação contínua, facilitada pela vivência da pesquisadora no ambiente universitário. No entanto, com o início das entrevistas, esse processo tornou-se mais intencional e analítico. A transcrição das entrevistas, apesar de exaustiva, permitiu relembrar os depoimentos e destacar elementos essenciais para as análises.

A fase de exploração do material, correspondente à segunda etapa da análise de conteúdo, exigiu um maior investimento de tempo e dedicação por parte da pesquisadora. Para auxiliar nesse processo, foi utilizado o Software ATLAS.ti, um sistema desenvolvido para a análise qualitativa, por oferecer ferramentas que permitem a sistematização do conteúdo, possibilitando explorar grande quantidade de dados de maneira criativa e eficiente.

Após a conclusão das transcrições, todos os documentos foram inseridos no Software para o início das análises. A primeira etapa consistiu na criação de códigos, atividade realizada a partir da leitura detalhada de cada entrevista, da seleção de trechos relevantes para a análise e da aplicação de códigos correspondentes. A esses trechos foram atribuídos códigos específicos que representavam seus conteúdos centrais. À medida que a codificação avançava, foram sendo

estabelecidas conexões entre os códigos e as citações, permitindo a construção de uma rede analítica mais robusta. Essa etapa de codificação se demonstrou essencial para a fase de composição das categorias analíticas. A Figura 1 apresenta a distribuição dos códigos em cada entrevista, sendo que as entrevistas 1, 2 e 10 se destacaram com o maior número de citações ou trechos selecionados para codificação e, conseqüentemente, com maior potencial de análise.

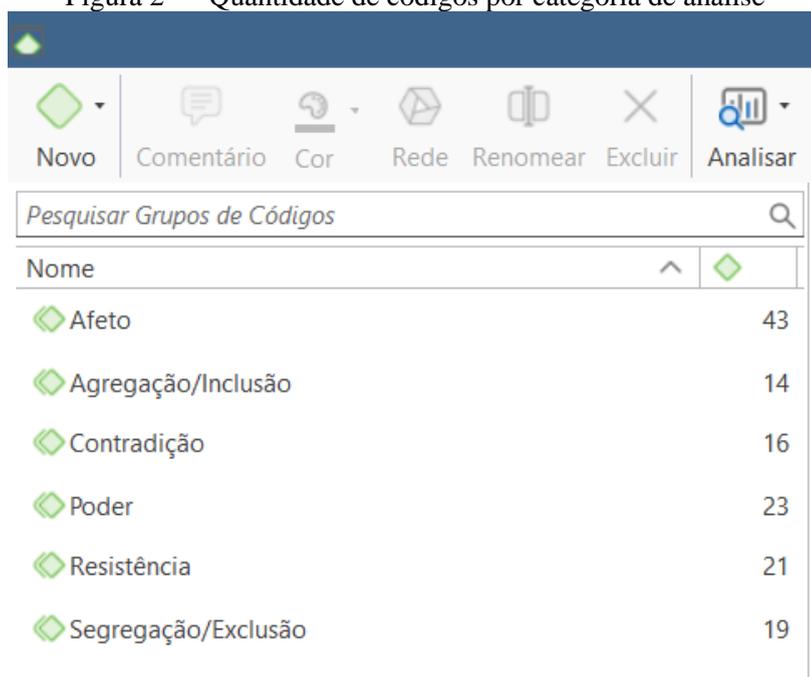
Figura 1 — Distribuição de código por documento



Fonte: ATLAS.ti (2025).

A etapa de codificação foi crucial e demandou muita atenção da pesquisadora, uma vez que a definição inadequada dos códigos poderia comprometer a interpretação dos dados. No total, foram criados 84 (oitenta e quatro) códigos, utilizados para caracterizar 456 (quatrocentas e cinquenta e seis) citações. Após esse levantamento, deu-se continuidade ao processo por meio da organização dos códigos em grupos, que foram nomeados de acordo com as chaves teóricas previamente definidas ou categorias de análise. Durante essa etapa, observou-se que um mesmo código poderia se encaixar em duas ou três categorias, como, por exemplo: "Afeto", "Segregação" e "Contradição". Ao término da fase de codificação e categorização, as chaves teóricas foram organizadas conforme ilustrado na figura abaixo. A Figura 2, extraída do ATLAS.ti, demonstra a distribuição dos códigos dentro de cada categoria, permitindo uma visualização clara da estrutura da análise.

Figura 2 — Quantidade de códigos por categoria de análise



Nome	
◆ Afeto	43
◆ Agregação/Inclusão	14
◆ Contradição	16
◆ Poder	23
◆ Resistência	21
◆ Segregação/Exclusão	19

Fonte: ATLAS.ti (2025).

A Figura 2, além de evidenciar o afeto como a categoria com maior atribuição de códigos, o que reforça sua centralidade no processo analítico, evidencia o surgimento de uma nova categoria, não prevista inicialmente. A categoria “Inclusão” emergiu a partir da recorrência desse tema nos depoimentos coletados, tornando-se essencial para a análise do fenômeno estudado. Sua incorporação se justifica não apenas pela frequência com que aparece nos relatos, mas sobretudo por sua pertinência em relação ao objeto da pesquisa, que aborda os processos de territorialização vivenciados por estudantes com deficiência física no contexto universitário, articulando-se diretamente com a noção de inclusão.

Com os dados organizados e os códigos agrupados por categoria, inicia-se a terceira fase da análise de conteúdo, que envolve o tratamento e interpretação dos dados. Esta etapa consiste na fase mais complexa, pela necessidade de desvendar o conteúdo implícito, para além do que foi verbalizado pelos entrevistados levando em consideração a teoria e o fenômeno estudados (Minayo, 2008). Para tanto, foi exigida muita sensibilidade e capacidade intuitiva da pesquisadora, além disso, uma definição clara do fenômeno a ser interpretado segundo os objetivos e problematização proposta, mitigando interpretações incoerentes e sem confiabilidade.

Como forma de sistematizar o processo de análise foi proposto o Quadro 5 adiante:

Quadro 5 — Aspectos analisados por categoria

Poder	Resistência	Afeto	Agregação ou Inclusão	Segregação ou Exclusão	Contradição
<b>Formas de Apropriação do Território pelos Graduandos com Deficiência Física na UESB</b>					
Interações Sociais Disputas Enfrentamentos Desafios	Motivações Interesses Disputas Enfrentamentos Reações Conscientização	Aspectos Simbólicos: Significados Representações Sentimentos Percepções Aspectos Materiais: Acessibilidade	Adaptações Melhorias Acessibilidades Acolhimento	Barreiras Físicas  Barreiras Atitudinais	Inclusão excludente: como a divergência se apresenta nas categorias
<b>Implementação das Políticas Institucionais Inclusivas na UESB</b>					
Poder Hegemônico Poder Heterônimo Estruturas de Dominação	Poder Contra-Hegemônico Poder Autônomo Práticas de Resistência	Como as políticas inclusivas afetam os discentes	Efetividade das políticas institucionais inclusivas	Ineficácia ou inexistência das políticas institucionais inclusivas	Aspectos incompatíveis com as políticas institucionais inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 5 sintetiza os principais aspectos identificados nos depoimentos dos participantes em relação a cada uma das categorias de análise. A interpretação das chaves teóricas foi orientada pelo segundo objetivo da pesquisa, que busca compreender como os graduandos com deficiência física na UESB se apropriam do território universitário. Paralelamente, foram analisadas as políticas institucionais de acesso e permanência, com o intuito de avaliar a efetividade das ações inclusivas implementadas pela universidade, em consonância com o terceiro objetivo do estudo.

No capítulo seguinte, são discutidos os achados do estudo, com a análise e interpretação dos resultados, buscando compreender como ocorre o processo de territorialização, a partir da perspectiva dos graduandos com deficiência física na UESB, considerando as políticas inclusivas de acesso e permanência da instituição.

#### 4 CAMPO DE PESQUISA: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituída pela Lei Delegada n.º 12, de 30 de dezembro de 1980, autorizada, por meio do Decreto nº 28.169/1981, é uma instituição *multicampi*, com sede na cidade de Vitória da Conquista e mais dois *campi* universitários nos municípios de Jequié e Itapetinga. A instituição teve, ao longo dos anos, sua história entrelaçada ao crescimento regional e se constituiu como importante vetor de desenvolvimentos econômico, político e social para a região.

A UESB é uma respeitável instituição de Educação Superior pública, responsável pela difusão do saber e formação profissional que abrange, principalmente, a região Sudoeste da Bahia e o Norte de Minas Gerais, tendo sido instituída, a partir da reunião de instituições já existentes, como as Faculdades de Formação de Professores de Vitória da Conquista e de Jequié, e com a organização de novas unidades, como as Escolas de Enfermagem, em Jequié, de Agronomia e de Administração, em Vitória da Conquista, e de Zootecnia, em Itapetinga.

Atualmente, a universidade oferece 85 (oitenta e cinco) cursos regulares presenciais, sendo 47 (quarenta e sete) cursos de graduação e 38 (trinta e oito) cursos de pós-graduação *stricto sensu* (25 mestrados e 13 doutorados), além de diversos cursos de oferta especial e programas contínuos de extensão, envolvendo todas as áreas de conhecimento.

Além destes cursos regulares, a UESB conta com cursos de graduação e de pós-graduação de oferta especial, em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio dos programas Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), além de cursos próprios de pós-graduação *lato sensu* de oferta não regular e cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos em parcerias com outras instituições, pelos sistemas Minter e Dinter (Mestrado e Doutorado Interinstitucional).

Para alcançar seus objetivos institucionais de zelar pela qualidade acadêmica e administrativa e, ao mesmo tempo ser uma Instituição de Educação Superior referência no ensino de graduação e pós-graduação, na pesquisa e na extensão e, assim, contribuir para a transformação social, a UESB conta com um quadro de pessoal competente e qualificado formado por 1004 (mil e quatro) professores efetivos e 27 (vinte e sete) professores temporários, sendo 86 (oitenta e seis) especialistas, 217 (duzentos e dezessete) mestres, 701 (setecentos e um) doutores (PROGRAD/GAA, 2025). Além dos professores, a universidade possui 413 (quatrocentos e treze) servidores técnico-administrativos efetivos, 50 (cinquenta) livre nomeados, 3 (três) contratados por Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), 783

(setecentos e oitenta e três) trabalhadores terceirizados e 324 (trezentos e vinte e quatro) estagiários (AGP/GRH, 2025).

A UESB oferta mais de 2.200 (duas mil e duzentas) vagas, anualmente, por meio do Vestibular, Sistema de Seleção Unificada - SISU, e mais recentemente, pelo Processo Seletivo de Acesso e Inclusão. Os alunos da graduação giram em torno de 7.300 (sete mil e trezentos) e da pós-graduação, são em média 1.500 (mil e quinhentos) alunos matriculados. Conforme dados fornecidos pela Secretaria Geral de Cursos (SCG) da UESB, os alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação na instituição até dezembro de 2024, correspondem a 79 (setenta e nove), distribuídos nos três *campi*, sendo 54 (cinquenta e quatro) em Vitória da Conquista, 22 (vinte e dois) em Jequié e 03 (três) em Itapetinga. Destaca-se que pouco mais de 60% desses alunos ingressaram por meio de política afirmativa, implantada na instituição desde o ano de 2008 (SGC, 2024). A Tabela 2, a seguir, demonstra como é a distribuição dos discentes de graduação por tipo de deficiência em cada *campus*.

Tabela 2 — Distribuição dos graduandos por tipo de deficiência nos *campi*

<i>Campus</i>	Tipo de Deficiência	Quantidade	Total Parcial	Total Geral
Vitória da Conquista	Física	19	54	
	Auditiva	05		
	Visual	22		
	Mental	04		
	Múltipla	04		
	TEA	00		
Jequié	Física	09	22	79
	Auditiva	05		
	Visual	05		
	Mental	02		
	Múltipla	01		
	TEA	00		
Itapetinga	Física	01	3	
	Auditiva	00		
	Visual	01		
	Mental	00		
	Múltipla	01		
	TEA	00		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SGC (2025).

É importante fazer uma consideração sobre os dados apresentados na Tabela 2, pois chama a atenção não haver registros de alunos da graduação com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados fornecidos pelos NAIPDs, apresentam 124 (cento e vinte e quatro) atendimentos, sendo que 40 (quarenta) destes, são direcionados a pessoas com TEA. Podemos inferir que há uma dificuldade da Secretaria Geral de Cursos de coletar e/ou sistematizar esses

dados, gerando uma informação imprecisa em relação a quantidade de alunos com deficiência na instituição. Essa dificuldade pode ser atribuída aos alunos com deficiência que ingressam na instituição por ampla concorrência ou por reserva de vagas e não declaram, no momento da matrícula, que possuem alguma deficiência. Seria importante verificar onde ou em qual momento é gerado o problema que ocasiona a divergência nos dados para que a instituição possa criar mecanismos que possibilitem a geração de dados precisos. A subestimação do número de alunos com deficiência na instituição pode dificultar a oferta de um atendimento mais adequado às suas necessidades, comprometendo a qualidade do serviço prestado. Além disso, pode representar um obstáculo para a UESB ao instalar, perante os órgãos competentes, a necessidade de maior investimento em acessibilidade e recursos humanos.

#### **4.1 Política de Cotas na UESB**

Para entender os desdobramentos que antecederam a implantação da política de cotas da UESB, foi consultado o Relatório da Comissão de Ações Afirmativas – CONSEPE/UESB, entregue ao CONSEPE em novembro de 2007, constituindo-se como base para a elaboração das Resoluções do CONSEPE nº 36 e nº 37/2008. O referido documento registra que as discussões acerca de Políticas Afirmativas na UESB iniciaram em 2005 com uma comissão vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de formular propostas para um Programa de Ações Afirmativas que atendesse à demanda interna e externa da instituição.

Em agosto de 2007, a administração da UESB apresentou uma proposta prévia de criação de um Sistema Cotas com a intenção de promover consulta aos diferentes segmentos da universidade para posterior submissão à comunidade e ao CONSEPE, entretanto a proposta foi rejeitada pelos conselheiros do Conselho Superior, por entenderem que a mesma não havia sido debatida o suficiente para aprovação. A proposta preliminar sugeria que 50% das vagas de todos os cursos da UESB fossem destinadas a alunos que tivessem cursado integralmente toda a educação básica na escola pública. Desses 50%, seriam destinadas 80% das vagas a candidatos afrodescendentes (pretos e pardos), 5% para quilombolas, 5% para indígenas, 5% para pessoas com deficiência e 5% para os demais que declarassem ser oriundos de escola pública (UESB, 2007).

A fim de compor uma proposta que representasse as expectativas e proposições da comunidade e ampliar as discussões sobre a temática, nesse mesmo período, foi instituída uma nova Comissão pelo CONSEPE, integrando os vários segmentos acadêmicos da universidade e

comunidade local, para em um prazo de 90 dias, elaborar um documento norteador sobre a política de ações afirmativas, em consonância com resoluções de organismos nacionais e internacionais, trabalhos acadêmicos produzidos por estudiosos do tema, dados estatísticos sobre condições socioeconômicas da população brasileira, recomendações e reivindicações da comunidade e experiências de outras universidades que já implantaram o sistema de cotas (UESB, 2007).

Para enriquecimento dos debates sobre ações afirmativas, em novembro de 2007, foi organizada uma sessão de trabalhos com um representante da Universidade de São Carlos (UFSCar), que relatou a experiência da UFSCar com as ações afirmativas. Esse período foi de intensos debates, contando com a presença de representantes da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Na sequência, foram realizados, nos três *campi* da UESB, debates internos para escuta da comunidade acadêmica e sistematização das principais contribuições para posterior realização de um debate externo, com presença de liderança de movimentos sociais e especialistas, a fim de retirar um documento final que expressasse os interesses do público interno e externo à universidade, considerando implicações políticas, sociais e jurídicas das ações afirmativas (UESB, 2007).

As discussões realizadas sobre a política de ações afirmativas da UESB, contou com a colaboração de representantes do setor responsável pela Assistência Estudantil da universidade, que contribuíram com o debate, apresentando as demandas estudantis, que foram consideradas quando da elaboração da proposta pela Comissão. Sendo assim, a proposta apresentada vislumbrou um programa de ações afirmativas consistente, contemplando atividades complementares, capazes de proporcionar condições necessárias para o sucesso acadêmico com a ampliação das ações institucionais visando garantir a permanência dos estudantes.

Nessa diretriz, a implantação da política de cotas na UESB, foi conquistada por meio de lutas e enfrentamentos, soando como resposta aos reclames dos movimentos sociais locais, seguindo na mesma lógica da perspectiva nacional. A UESB implantou o sistema de cotas a partir do primeiro semestre letivo de 2009, após aprovação da Resolução CONSEPE nº 36/2008, que estabeleceu o Programa de Ações Afirmativas da UESB e da Resolução CONSEPE nº 37/2008, que dispôs sobre o sistema de reserva de vagas e cotas adicionais, sendo a última universidade estadual baiana a adotar o sistema de reserva de vagas.

Considerando as modalidades de ações afirmativas praticadas nas universidades federais e estaduais brasileiras, conforme apresentado na Tabela 1, a UESB enquadra-se na categoria "Cota e Suplementação". Trata-se de um modelo híbrido, que combina a reserva de um

percentual de vagas para determinados grupos com a criação de vagas adicionais, destinadas a segmentos sociais específicos em situação de vulnerabilidade. A adoção desse formato possibilitou a ampliação do alcance da política afirmativa, beneficiando um número mais diversificado de grupos sociais, sem comprometer o quantitativo de vagas originalmente destinado a candidatos oriundos de escolas públicas e autodeclarados negros.

A política foi aprovada com um viés social e racial, ofertando 50% das vagas para estudantes que comprovassem ter cursado o ensino fundamental II e o ensino médio completo em estabelecimento da Rede Pública de Ensino do Brasil. Do percentual de vagas reservadas, 70% se destinariam para os negros ou pardos e apenas 30% das vagas seriam destinadas, exclusivamente, para candidatos que tivessem cursado pelo menos 7 (sete) anos em escola pública. O Sistema ainda previa 3 vagas adicionais, que consistiam em vagas reservadas para 03 (três) segmentos sociais (quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência), de modo que os candidatos às vagas adicionais, concorriam apenas entre eles.

No final de 2011, após discussões com a comunidade acadêmica e considerando incentivo criado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), que visa o repasse de recursos para as universidades estaduais participantes do Sistema, para desenvolvimento das ações de assistência estudantil, a forma de ingresso na UESB foi alterada por meio da Resolução CONSEPE nº 055/2011, na qual, foi aprovada a oferta de metade das vagas dos cursos de graduação da UESB por meio do Vestibular e a outra metade por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2012, as regras definidas pela referida Resolução, passaram a vigorar e a UESB passou a ofertar 50% das vagas dos cursos de graduação por meio do SISU, com base no desempenho obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Todos os critérios definidos no sistema de cotas da universidade foram mantidos para o SISU, com exceção das vagas adicionais, cuja oferta foi aprovada, exclusivamente, para o Processo Seletivo Vestibular.

Mais recentemente, as formas de acesso aos cursos de graduação da UESB foram alteradas, e por meio da Resolução CONSEPE nº 50, de 26 de setembro de 2023, a universidade aprovou mais uma vaga adicional, beneficiando um novo segmento social, formado pelas Pessoas Trans (Travestis e Transexuais). Além disso, aprovou a realização de um Processo Seletivo de Acesso e Inclusão (PSAI), exclusivo para a oferta das vagas adicionais, tendo como critério a nota do ENEM. Essa medida foi uma conquista para aqueles que concorrem pelas cotas adicionais, compreendendo uma reivindicação antiga dos movimentos sociais, que questionavam que o mínimo exigido para classificação no Vestibular acabava excluindo muitos candidatos, levando ao não preenchimento de muitas vagas destinadas para essa população.

Observa-se que o acesso aos cursos de graduação da UESB vem sendo reestruturados ao longo dos anos para melhor atender aos segmentos sociais alcançados pelo sistema de cotas, a exemplo do Processo Seletivo de Acesso e Inclusão (PSAI), compreendendo mais uma tentativa de democratização do acesso ao ensino superior. No tocante às pessoas com deficiência, a perspectiva é de que seja ampliada as oportunidades para esse público, com a retirada de critérios que determinam notas de corte, facultando a todos os candidatos, que realizaram pelo menos uma edição do ENEM nos últimos 5 anos, concorram com as vagas ofertadas.

Se por um lado, houve iniciativa e empenho da administração da UESB no sentido de promover uma maior democratização do acesso, ampliando os segmentos sociais atendidos pelas vagas adicionais e desburocratizando o acesso dessa população aos cursos de graduação, por outro lado, não foi empregado o mesmo esforço para ampliação dessas vagas. Tomando como referência as vagas ofertadas para os dois períodos letivos de 2024, observa-se que as vagas adicionais para as pessoas com deficiência, representam apenas 2,8% do total de vagas ofertadas. As vagas para os cursos de graduação da UESB no ano de 2024 foram oferecidas da seguinte forma: 992 (novecentas e noventa e duas) vagas pelo Vestibular (Edital 231/2024), 993 (novecentas e noventa e três) vagas pelo SISU (Edital 006/2024), 244 (duzentas e quarenta e quatro) pelo PSAI (Editais 261/2023 e 127/2024), totalizando 2.229 (duas mil, duzentas e vinte e nove) vagas, sendo reservadas apenas 61 (sessenta e uma) vagas para as pessoas com deficiência.

Analisando o quantitativo geral de alunos matriculados em cursos de graduação na UESB, até dezembro de 2024, a universidade registrou 7.373 (sete mil, trezentos e setenta e três) discentes, sendo que desse total, apenas 79 (setenta e nove) são pessoas com deficiência, distribuídos nos três *campi*. Esse quantitativo representa pouco mais de 1% da totalidade de discentes matriculados na instituição e está abaixo da média registrada nas universidades estaduais (2%) e federais (9%), o que pode ser confirmado no Gráfico 4. Tal discrepância revela um cenário preocupante, sobretudo por não refletir a proporção de vagas destinadas a esse público. Esse dado aponta para a necessidade de aprofundar investigações acerca das possíveis causas do baixo preenchimento dessas vagas, tais como a inadequação do processo seletivo, a insuficiência de candidatos inscritos ou fatores relacionados à evasão estudantil.

#### **4.2 Política de Permanência e Assistência Estudantil na UESB**

Com a implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), as ações destinadas aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica se configuram como essenciais para atingir os objetivos da política. Considerando o cenário de mudança nas formas de acesso às vagas de graduação da universidade e as constantes reivindicações do Movimento Estudantil, frente à administração da universidade e aos Conselhos Superiores, institui-se em 2008, o Programa de Assistência Estudantil (PRAE). Para viabilizar as ações do Programa, foi institucionalizada em 2009, a Gerência de Assistência e Assuntos Estudantis (GAE), vinculada à Pró-reitora de Extensão (PROEX), responsabilizando-se pelas demandas relacionadas à Assistência Estudantil.

O PRAE foi instituído por meio da Resolução CONSEPE nº 011, de 17 de dezembro de 2008, com o objetivo de contribuir para a permanência e conclusão da graduação dos estudantes que comprovem carência econômica e social. Para usufruir dos benefícios promovidos pelo Programa, os discentes devem se inscrever no Edital de Habilitação às Ações da Assistência, que é lançado anualmente pela universidade. Conforme Resolução nº 011/2008, o PRAE compreende quatro Subprogramas, com vista a atender áreas e prioridades estratégicas: permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer, esporte; e assuntos da juventude. As ações da Assistência Estudantil desenvolvidas pela UESB, são oferecidas de acordo com os critérios estabelecidos por cada Subprograma, abrangendo os seguintes benefícios: assistência de pedagogos e psicólogos, auxílio moradia, refeição e uso de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência; participação nas demais ações que são oferecidas pelo setor, por meio dos projetos e/ou atividades promovidas pela UESB; subsídio de refeição no Restaurante Universitário; concessão de xerox/impressão.

Acerca do PRAE, especialmente em relação ao Subprograma de Permanência e Subprograma de Desempenho Acadêmico, percebe-se uma incoerência quando trata de condições que viabilizem de acesso, permanência e conclusão do curso, bem como, promoção de ações de inclusão digital e de acompanhamento psicopedagógico e as condiciona apenas para estudantes carentes, uma vez que o estudante com deficiência, independente da sua condição financeira, necessita de meios que garantam a sua acessibilidade, inclusão social e digital. Os objetivos dos Subprogramas estão dispostos na Resolução CONSU nº 011/2008, de 17 de dezembro de 2008:

Art. 6º O Subprograma de Permanência tem por objetivo implementar as ações relativas às condições de acesso, permanência e a conclusão dos cursos na UESB, aos estudantes da graduação, comprovadamente carentes, econômica e socialmente, na perspectiva de inclusão social. Compreendendo ações para viabilizar moradia, transporte, alimentação, atendimento à saúde, creche e

acessibilidade.

Art. 7º Ao Subprograma de Desempenho Acadêmico caberá fomentar a participação política-acadêmica, promover ações de inclusão digital, iniciativas de ensino de línguas e acompanhamento psicopedagógico, ao estudante comprovadamente carente econômica e socialmente (UESB, 2008, p. 4-5)

Em 2012, o Programa de Assistência Estudantil foi impulsionado com um incremento de R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais), referente ao recurso disponibilizado pelo governo federal para assistência estudantil. O aporte financeiro foi destinado às universidades estaduais que fizeram adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), para desenvolver ações destinadas aos estudantes oriundos de escolas públicas e com renda per capita de até um salário e meio, conforme critérios estabelecidos pela Portaria Normativa nº 25/2010, que dispõe sobre o PNAEST. As universidades que se enquadrassem nos critérios do Programa deveriam submeter Planos de Trabalho ao MEC descrevendo a forma de aplicação dos recursos pretendidos considerando as áreas estratégicas definidas pela portaria e respeitando os critérios e especificidades descritas.

O recurso do PNAEST na UESB, possibilitou a realização de ações importantes para os discentes, possibilitando a ampliação do campo de atuação do setor de Assistência e Assuntos Estudantis, por meio de ações que não seriam possíveis com a utilização exclusiva do recurso institucional, considerando escassez de recursos, decorrente do contingenciamento imposto pelo Governo do Estado às universidades.

Acerca das ações viabilizadas pelo PRAE com o uso do recurso do PNAEST constam no Relatório de Gestão da AAPA do ano de 2018, as principais ações desenvolvidas através de recurso de Planos de Trabalho do PNAEST, são:

- a) Aquisição de Bens Permanentes para os 3 *campi* para realizar as promoções das Entidades Estudantis, viabilizar melhor estrutura da Residência Universitária, Núcleo de Acessibilidade e melhor infraestrutura dos setores de Assistência, dentre outros;
- b) Aquisição de Materiais de Consumo e Assistência à saúde/odontológica – alunos do SISU preferencialmente – 03 *campi* através da aquisição de material de consumo para procedimentos médicos e odontológicos para os 03 *campi*;
- c) Contratação de empresa para fornecimento de refeições prontas – tipo bandeirão – *campus* de Vitória da Conquista e Itapetinga;
- d) Contrato de Locação de ônibus para participação em eventos estudantis para os 03 *campi*;
- e) Passagens e Locomoção – fornecimento de passagem terrestre e aérea aos discentes dos 3 *campi* da UESB para participação em eventos;
- f) Contratação de empresa para fornecimento de xerox/impressão;
- g) Cessão de Uso de Equipamentos – netbooks/notebooks/bicicletas para os discentes habilitados às ações da Assistência Estudantil;
- h) Fornecimento de kits odontológicos à discentes habilitados às ações do

setor;

i) Contratação de Empresa para instalação de software web de acessibilidade (UESB, 2018, p. 228-229).

A UESB submeteu Planos de Trabalho nos editais dos anos de 2012, 2013 e 2014, sendo que, nos anos subsequentes não houve publicação de editais pelo MEC. Conforme informações constantes nos relatórios de gestão da AAPA, apesar da adesão ao SISU ter ocorrido no ano de 2011, os recursos do PNAEST só foram disponibilizados pelo governo federal à universidade a partir de 2014 e ficaram disponíveis para custear as ações previstas nos Planos de Trabalhos submetidos ao MEC até o início do ano de 2019. Ressalta-se que, a descontinuidade injustificada do PNAEST, representou um desafio para a universidade, que, para manter grande parte das ações, passou a definir critérios mais rígidos e com maiores restrições na disponibilização dos benefícios<sup>2</sup>.

Foi nesse cenário de descontinuidade do Programa Federal, que, a Lei nº 13.458 foi instituída pelo governo do Estado da Bahia em 20 de dezembro de 2015, consistindo no Projeto Estadual de Auxílio Permanência para os estudantes de graduação em condições de vulnerabilidade socioeconômica das universidades estaduais baianas. O Projeto foi regulamentado no ano de 2016, por meio do Decreto nº 17.191, com a finalidade expressa em seu artigo 1º: “minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação das universidades públicas estaduais da Bahia, em condições de vulnerabilidade socioeconômica” (Bahia, 2016).

O Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, publicou no ano de 2017, o primeiro Edital do Programa “Mais Futuro” para atender aos discentes da UNEB, UEFS, UESC e UESB. Anualmente, são publicados editais, nos quais constam os pré-requisitos obrigatórios para concessão da bolsa permanência, abrangendo critérios de renda, inscrição no cadastro único, inexistência de vínculo empregatício, desempenho acadêmico, entre outros, cujos valores podem atingir o limite de 600,00 (seiscentos reais), conforme perfil do beneficiário (Bahia, 2024).

Ressalta-se, que o Programa Mais Futuro não apresenta nenhuma ação específica para os estudantes com deficiência, apresentando-se como uma medida que considera, prioritariamente, critérios socioeconômicos para concessão da bolsa permanência. Dentre as principais críticas apresentadas pelo Movimento Estudantil ao Programa, estão o não reajuste

---

<sup>2</sup> Essas informações foram enviadas pela Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil.

da bolsa desde o ano de 2017, o critério de desempenho acadêmico para continuidade do benefício e a interrupção do benefício quando o estudante atinge dois terços do curso, sendo exigido, para continuidade da bolsa, que o estudante inicie um estágio, tendo prioridade para ingressar em vagas de nível superior, oferecidas por órgãos e secretarias do Governo do Estado, por meio do Programa Partiu Estágio.

Ao analisar os critérios para manutenção do benefício do Programa Mais Futuro, é possível notar que os discentes com deficiência são os mais prejudicados com os critérios meritocráticos adotados pelo Programa, uma vez que esse público, em decorrência da não adaptação didático-pedagógica e da falta de acessibilidade das universidades, pode não conseguir alcançar os resultados esperados, concernentes ao desempenho acadêmico. Além disso, a imposição do estágio para as pessoas com deficiência pode inviabilizar o recebimento do benefício, se não forem observadas as limitações que esses alunos possuem e se não forem realizadas as adequações necessárias para o desempenho de determinadas atividades.

Nesse cenário de constantes mudanças na Assistência e Permanência Estudantil, novas demandas foram sendo acrescentadas ao setor e a configuração do PRAE, já não comportava o acúmulo de funções e não atendia as necessidades dos discentes, que reivindicavam por uma Pró-Reitoria específica para as questões estudantis. Sendo assim, em 2018, foi instituída a Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA), que passou a responder pelo Programa de Assistência Estudantil (PRAE), e pelo Núcleo de Ações Inclusivas para pessoas com deficiência (NAIPD). Ressalta-se que antes da criação da AAPA, quem respondia pelo NAIPD era a Pró-Reitoria de Graduação.

A instituição da AAPA concedeu maior autonomia ao setor de Assistência Estudantil da UESB, uma vez que permitiu o rompimento do vínculo com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), passando a ser gerido por uma Assessoria Especializada em Ações Afirmativas. Além disso, integra o NAIPD à sua estrutura administrativa, ampliando o seu poder de ação por meio do Núcleo e com maior possibilidade de percepção das demandas mais recorrentes.

O Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD), possui atividades nos três *campi* da UESB, sendo responsável por apoiar estudantes com deficiência que precisem de acompanhamento especializado. Os Núcleos são constituídos de Técnicos de AEE (Atendimento Educacional Especializado) para acompanhamento de estudantes com deficiência visual (baixa visão ou cegueira), deficiência auditiva e deficiência psicomotora, além de atendimento especializado a estudantes que apresentam perfil neurodivergente, em especial o Transtorno de Espectro Autista (TEA).

No ano de 2022, com o objetivo de promover avanços do ponto de vista político, acadêmico e administrativo voltados para a comunidade estudantil, a UESB instituiu a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (PROAPA), por meio da Resolução CONSU nº 006/2022, constituindo-se como um avanço para consolidação e ampliação das políticas afirmativas na instituição. Sendo assim, a AAPA com função de Assessoria, eleva-se a condição de Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (PROAPA), sendo formada pelos seguintes setores, segundo Resolução CONSU nº 08/2022:

Art. 4º A PROAPA será constituída pelos setores administrativos abaixo discriminados:

- I. Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (Proapa);
- II. Gerência de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (Geapa);
- III. Subgerência de Ações Afirmativas e Inclusão (SAI);
- IV. Coordenação de Assistência Estudantil e Assuntos da Juventude (CAJ);
- V. Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (Naipd);
- VI. Coordenação de Acessibilidade, Permanência e Ações Afirmativas, uma para cada *campus* (Coapa/JQ; Coapa/IT; Coapa/VC);
- VII. Equipes Multidisciplinares, uma para cada *campus*;
- VIII. Comitê de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (UESB, 2022).

Conforme Resolução CONSU nº 08/2022, a PROAPA tem poder de voz e decisão nos conselhos superiores, podendo propor soluções e dar maior celeridade ao atendimento de demandas da comunidade estudantil e, além disso, é dotada de capacidade para receber e gerir recursos financeiros, institucionais e externos, para políticas de Assistência Estudantil, Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidade. Também fica assegurado, no âmbito institucional, o repasse e a gestão de uma parte do recurso para políticas estudantis.

Acerca dos setores Administrativos que compõem a PROAPA, o NAIPD é um setor vinculado à Subgerência de Ações Afirmativas e Inclusão (SAI) e deve colaborar na elaboração e execução da política institucional de inclusão educacional, tendo sua finalidade detalhada no art. 11 da Resolução nº 08/2022:

Art. 11 O Naipd se organizará com unidades em cada um dos 03 (três) *campi* da UESB e tem como finalidades:

- I. identificar os diversos tipos de barreira que impedem ou dificultam a participação, a convivência e a aprendizagem plena e efetiva de pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no contexto da UESB;
- II. contribuir com a elaboração do plano de ações da SAI, onde devem constar estratégias para superação das barreiras referidas no inciso anterior;

- III. elaborar o Plano de Trabalho Individualizado para cada discente atendido, em parceria com c
- IV. assegurar a oferta do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, conforme prevê a legislação vigente;
- V. identificar os recursos de tecnologia assistiva, recursos humanos e tipos de suporte de que necessita seu público-alvo;
- VI. realizar o acompanhamento de discentes atendidos junto aos Colegiados de Curso;
- VII. assessorar os diversos setores e instâncias da UESB na construção da acessibilidade para seu público-alvo (UESB, 2022).

A estrutura física, os recursos materiais, humanos e tecnológicos necessários ao trabalho do NAIPD serão assegurados pela SAI, com recursos financeiros do próprio orçamento da instituição, de aportes financeiros obtidos por meio de outras fontes de fomento, bem como de programas de assistência estudantil estaduais e federais. Destaca-se a importância dos atendimentos realizados pelo NAIPD para garantir as condições mínimas necessárias à permanência dos discentes com deficiência.

Conforme relatórios apresentados pelos NAIPD em dezembro de 2024, a universidade presta atendimento especializado para 124 (cento e vinte e quatro) alunos, distribuídos nos três *campi*, sendo 76 (setenta e seis) em Vitória da Conquista, 40 (quarenta) em Jequié e 8 (oito) em Itapetinga. Dos alunos assistidos pelo Núcleo, 77 (setenta e sete) são caracterizadas, como neurodivergentes<sup>3</sup>, sendo que 40 (quarenta) possuem Transtorno do Espectro Autista e os outros 27 (vinte e sete) possuem Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ansiedade, bipolaridade, dislexia e disgrafia. Os 47 (quarenta e sete) alunos restantes, apresentam algum tipo de deficiência física, auditiva, visual e mental.

As ações do NAIPD têm como prioridade o atendimento educacional especializado dos alunos da UESB com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Também fazem parte das ações do Núcleo, o acompanhamento do percurso acadêmico destes alunos e às orientações e processos formativos direcionados aos Colegiados e professores sobre acessibilidade das práticas pedagógicas e adequações curriculares, colaborando com a construção de uma educação inclusiva, assessorando e oferecendo suporte aos diversos setores da universidade na área da acessibilidade. Conforme Relatório de Gestão da AAPA (UESB, 2019, p. 11), o NAIPD “objetiva identificar barreiras (físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais, etc.) que dificultam os processos de

---

<sup>3</sup> A neurodiversidade propõe que os diferentes padrões de desenvolvimento neurológico, muitas vezes vistos como atípicos ou até mesmo como distúrbios, são, na verdade, variações naturais da condição humana (Jaarsma; Welin, 2012; Singer, 1999 *apud* Chammas e Hernandez, 2022), trata-se, portanto, de uma condição em que o funcionamento cerebral difere do que é considerado como típico ou padrão para a maioria das pessoas.

aprendizagem e de convivência dos alunos com deficiência e construir estratégias para superação”.

Nesse contexto, os serviços prestados pelo NAIPD assumem um papel estratégico na promoção da permanência estudantil de graduandos com deficiência, com destaque para a permanência simbólica. O suporte pedagógico e psicológico ofertado pelo Núcleo contribui de forma significativa para o fortalecimento dos vínculos acadêmicos e para a construção do sentimento de pertencimento desses estudantes à universidade. Além disso, as adequações nos espaços físicos promovem maior autonomia e asseguram a participação ativa das pessoas com deficiência em todas as atividades acadêmicas, favorecendo sua presença nos diversos ambientes institucionais. Por essa razão, torna-se imprescindível o fortalecimento e a ampliação das ações desenvolvidas pelo NAIPD, como condição essencial para a efetivação da permanência simbólica no ensino superior.

#### **4.3 Territorialidade e Inclusão: o estudo com os graduandos com deficiência física na UESB**

Tendo em vista a perspectiva territorial, é possível assegurar que as organizações são constituídas por diferentes territórios, em que distintos grupos os vivenciam, apropriam e disputam de forma simbólica ou funcional e que revelam relações marcadas pelo poder. O ambiente universitário, durante muito tempo foi um território elitizado, por adotarem políticas meritocráticas e excludentes, que privilegiavam alunos de escolas particulares e com maiores oportunidades, contribuindo para aumentar, ainda mais, as injustiças sociais.

As políticas institucionais da UESB, especialmente aquelas vinculadas ao Programa de Ações Afirmativas, desempenharam um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino superior. De acordo com a Resolução Consep 36/2008, o Programa tem como objetivo reduzir desigualdades, assegurando oportunidades de ingresso e permanência para segmentos sociais historicamente sub-representados. Assim, configura-se como uma medida contra-hegemônica, contrapondo-se aos paradigmas neoliberais. Essas transformações na política de acesso não apenas permitiram a entrada de novos atores sociais no território universitário, mas também ampliaram a diversidade de sujeitos que o habitam, desencadeando um processo de reterritorialização na UESB.

A produção de territórios é defendida por Saquet (2009) como um processo dinâmico, marcado por movimentos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização (TDR),

sendo caracterizado pela novas interações, conflitos e cooperações que modificam o espaço físico e redefinem redes. Mais do que adaptações estruturais ou reformulações nos processos de avaliação e aprendizagem, a presença de alunos com deficiência na UESB, impulsiona uma mudança de mentalidade e cultura, fundamentais para alcançar a verdadeira inclusão.

Ao analisar as chaves teóricas — poder, resistência, afeto, agregação, segregação e contradição — busca-se perceber como as dinâmicas de poder impactam no processo de apropriação do território, seja ao favorecer o acolhimento ou ao reforçar processos de exclusão. A resistência, enquanto consequência das relações de poder, manifesta-se de diferentes formas, desafiando estruturas opressivas e reivindicando espaços. O afeto, por sua vez, exerce um papel central na construção de vínculos e na percepção de pertencimento. Nesse contexto, a segregação e a inclusão emergem como desdobramentos dessas interações, evidenciando como os espaços podem ser organizados para integrar ou marginalizar, afetando diretamente a experiência territorial das pessoas com deficiência.

#### 4.3.1 Chave Teórica: Poder

A primeira categoria a ser analisada é o poder, constituindo-se como elemento central de toda interação social e partindo do princípio de que o território é um lugar marcado pelas relações de poder, que não vem só de “cima para baixo”, mas também, de “baixo para cima” (Souza, 1995; 2009). Dessa forma, o território é compreendido como um espaço potencial para manifestação de múltiplas relações de poder (Raffestin, 1993), numa perspectiva multidimensional, reconhecendo a complexidade e a diversidade das realidades sociais, econômicas, culturais e espaciais (Saquet, 2009). Sendo assim, interessa saber quem são os atores sociais envolvidos no processo de territorialização e como o poder se manifesta nas relações sociais.

Ao refletir sobre territorialidade e inclusão na UESB, é fundamental avaliar como as políticas inclusivas têm sido implementadas e de que forma os graduandos com deficiência percebem sua experiência no ambiente universitário. Quais desafios enfrentam para se apropriar desse território? Nesse contexto, a territorialização refere-se ao processo pelo qual os discentes com deficiência constroem seu lugar e identidade no espaço acadêmico, lidando com desafios de inclusão física, pedagógica e social.

O ambiente universitário é composto, predominantemente, por discentes, docentes e funcionários, cada um desses grupos subdividido em diferentes categorias. No caso dos discentes, há distinções entre alunos de graduação e pós-graduação, bem como entre aqueles

que cursam presencialmente e os que estudam na modalidade de Educação a Distância (EaD). Entre os estudantes presenciais, é possível classificá-los por curso — atualmente, a UESB conta com 47 graduações — ou por *campus*, compreendendo as cidades de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga; ou pela forma de ingresso, que pode ocorrer via Vestibular, Sisu, Processo Seletivo Especial (PSE) e Processo Seletivo de Acesso e Inclusão (PSAI).

Além disso, os discentes podem ser categorizados com base em critérios como modalidade de ingresso, raça ou condição de deficiência. Entre aqueles com deficiência, há ainda subdivisões de acordo com o tipo, seja ela física, auditiva, visual, mental ou intelectual. A diversidade de perfis dos atores sociais que compõem o território universitário, permite dimensionar a complexidade dos diferentes contextos que o estruturam.

De acordo com Raffestin (1993), a apropriação do espaço ocorre por meio das relações sociais e de poder, sendo marcada pela dominação exercida pelos atores que compõem a sociedade. Haesbaert (2004a; 2023) reforça a presença do poder na constituição dos territórios, mas destaca que ele não se restringe ao poder tradicional ou político, diferenciando os conceitos de dominação, que se configura como um processo mais funcional e concreto, e de apropriação, que se define como um processo simbólico e carregado de significados, construído a partir das vivências.

Para compreender as formas de apropriação dos graduandos com deficiência física na UESB, é essencial analisar as interações sociais e as conexões estabelecidas entre os diferentes atores que compõem o território, identificando como as relações de poder se manifestam nesse espaço. Ao ser questionada sobre os vínculos construídos ao longo de sua trajetória acadêmica, a Entrevistada 10 relata a dificuldade em estabelecer relações mais próximas, associando essa barreira a um obstáculo que compromete sua apropriação do espaço universitário. “Eu tenho dificuldade de me relacionar com as pessoas em um nível muito próximo. Assim, eu tenho dificuldade de me apropriar do espaço com agilidade” (E10).

O depoimento de E10 evidencia a importância da construção de relacionamentos sociais no processo de apropriação do território, contudo, para as pessoas com deficiência, essa construção não acontece de maneira simples. Isso fica evidente em diversos relatos, que demonstram como a postura retraída e cautelosa ao interagir, é consequência de uma trajetória marcada pelo preconceito e pela exclusão. O olhar curioso e crítico do outro muitas vezes leva essas pessoas ao isolamento, como forma de evitar o julgamento e a exposição.

Pra falar bem a verdade, eu só comecei a ter amizade a partir do segundo semestre, porque eu sou uma pessoa bem tímida (E3).

No começo foi meio complicado, porque eu sou uma pessoa muito tímida, muito no meu canto. Então, eu tinha muita dificuldade de puxar um assunto, de fazer amizade na universidade. Do terceiro semestre em diante, de 2023 pra cá, eu tive proximidade com algumas pessoas da turma, não todas (E5).

Olha, esse negócio de se relacionar com os colegas sempre foi algo dificultoso para mim, porque a gente tem aquela coisa [...] de já ser retraído, ter uma personalidade assim, mais introvertida, junta essa questão das panelinhas [...]. Acho que sempre tive um bloqueio com essa questão, porque a gente sabe que existem pessoas que não demonstram tanta questão de se enturmar, então, a gente já fica mais “na nossa” (E8).

Os depoimentos indicam uma postura de isolamento por parte das entrevistadas, como evidenciado nas falas de E3 e E5, que demonstram cautela excessiva ao interagir com os colegas, aproximando-se apenas de algumas pessoas e revelando um certo receio em estabelecer contato com aqueles que não demonstram abertura. Esse cuidado excessivo pode estar relacionado a experiências anteriores de frustração, levando-as a adotar uma atitude mais reservada. E8 menciona a existência de um bloqueio mútuo, tanto de sua parte quanto por parte dos colegas. Ao se referir às “panelinhas”, evidencia um contexto de exclusão no qual não consegue se sentir integrada, o que a leva a se afastar e se isolar ainda mais.

Esse comportamento evidencia que as relações, mesmo entre pares, são permeadas por dinâmicas de poder, nas quais se estabelece uma hierarquia de capacidade e influência. As pessoas com deficiência, muitas vezes, acabam se submetendo ao domínio dos demais colegas, evitando tomar a iniciativa de se aproximar ou insistir na interação por receio de se machucarem emocionalmente ou enfrentarem rejeição.

Embora os entrevistados, em sua maioria, adotem uma postura de autopreservação e defesa, as relações interpessoais ainda desempenham um papel essencial em sua permanência e adaptação no ambiente universitário. A presença de vínculos significativos com colegas, funcionários e professores aparece como um fator determinante para que esses estudantes se sintam acolhidos e motivados a continuar sua trajetória acadêmica.

Sabe, as relações que eu tenho aqui são maravilhosas! De fato, me deixam tranquila pra eu continuar lutando, porque se eu batalhasse sozinha, certamente, ia ser muito difícil eu ficar aqui. [...] Aqui na universidade eu morro de amores em todo mundo. Eu digo, funcionários, o pessoal da limpeza, principalmente, conheço todas. [...] O CEUAS, brinco com todo mundo lá, graças a Deus (E1).

De relação interpessoal, eu fiz uma amizade no primeiro semestre e ela perdura até hoje. É uma pessoa que eu tenho, assim, como fundamental na minha vida e que foi um apoio muito grande naquele momento [...], foi uma pessoa que, se eu cheguei até onde eu cheguei, eu devo muito ao apoio dela. [...] Com a secretária do Colegiado, sempre foi diferente. A gente via que ela tinha aquele

carinho, aquela preocupação com a gente, sabe? De conversar e tudo..., de dialogar, de procurar uma coisa que era melhor pra gente. Então, ela também foi uma peça, assim, fundamental (E4).

Eu acho que se eu não tivesse uma boa relação, acredito que eu não teria ficado! Mas como eu tenho uma boa relação com os professores e com os colegas, então eu acredito que esse é o ponto positivo (E9).

O relato de E1 destaca o relacionamento afetuoso com diversas pessoas da instituição, indo além do círculo acadêmico e abrangendo funcionários da limpeza e do setor administrativo. E4 enfatiza a importância do apoio de uma amizade construída no primeiro semestre e do vínculo afetuoso com uma funcionária do Colegiado. O Entrevistado 9 relaciona diretamente a permanência na universidade à qualidade das relações estabelecidas. Essa amplitude nas relações sugere que o sentimento de pertencimento não se restringe apenas ao convívio com colegas e professores, mas se estende a diferentes atores que compõem o espaço universitário.

A importância atribuída a esses vínculos na vivência acadêmica demonstra que esses relacionamentos não apenas favorecem a apropriação do território, mas também os incentivam a seguir em frente. Eles proporcionam um sentimento de fortalecimento e preparo para enfrentar desafios. Esses vínculos funcionam como uma rede de apoio, oferecendo proteção e auxiliando na superação das dificuldades.

Segundo Haesbaert (2012), a configuração do território reflete disputas de poder, consolidando-se como um domínio politicamente estruturado. O ambiente universitário não é isento dessas disputas, que se manifestam em diferentes dimensões e proporções, como evidenciado nos depoimentos da Entrevistada 1:

Tem pessoas que moram em outra cidade, que vem pra cá, quase não tem custo. Às vezes fica na casa de parente e tudo, mas recebe bolsa de R\$ 800,00. [...] como que é definido o valor dessas bolsas que eu acho que está errado. [...]. Eles não estão nem aí se eu moro em zona rural, se eu tenho um gasto, se eu preciso comer. Então, assim, dentro de 100 Km de conquista, estou igual a todo mundo. É os R\$ 400,00 por mês (E1).

O que mobiliza a universidade é o público LGBTQIAPN+, infelizmente é isso que mobiliza, você vai ver movimento, você vai ver dinheiro investido, você vai ver é...seminários e muita coisa investida nesse âmbito e para essa comunidade. Entenda que o meu problema não é com a comunidade, meu problema é com a administração da universidade (E1).

E1 evidencia a disputa pelo acesso a recursos institucionais, destacando a dimensão econômica do poder dentro da universidade, que se manifesta por meio da distribuição e do controle dos recursos, do acesso a bens e serviços, e das dinâmicas de mercado que estruturam o território. No primeiro depoimento, expressa indignação com os critérios de distribuição dos

auxílios financeiros concedidos pelo Programa de Assistência Estudantil, questionando a equidade na definição dos valores. No segundo, observa-se um embate entre diferentes segmentos sociais dentro da instituição, onde a percepção de priorização de determinados grupos, gera insatisfação e reforça o sentimento de desigualdade na distribuição dos investimentos acadêmicos. Esses relatos ilustram como o território universitário não é apenas um espaço físico, mas também um campo de disputas simbólicas e materiais, no qual diferentes atores reivindicam seus lugares e seus direitos.

As disputas por poder na UESB também se manifestam entre colegas, entre discentes que ingressam na universidade por diferentes modalidades de concorrência e, ainda, nas relações entre professores e alunos. Essas disputas refletem relações de poder em dimensões, tanto política, que envolve as normas e regulamentações que moldam a organização do espaço; quanto culturais, que abrange a identidade, as tradições e os significados atribuídos ao território; ou naturais, abrangendo aspectos ambientais. Todas essas dimensões, influenciam a dinâmica institucional, o que pode ser percebido com os relatos que se seguem:

As calçadas têm rampa pra subir, mas não tem rampa pra descer. Começa lá embaixo, aí você sobe a calçada, quando chega aqui em cima não tem rampa para descer. Você tem que solicitar ajuda ou voltar e depois, tem que subir pela rua mesmo, e disputar o espaço com os carros (E1).

Eu sinto essa dificuldade na sala de aula, principalmente do público feminino! Eu acredito que existe uma competição e então elas selecionam as pessoas que vão agregar mais ao grupo pra serem sempre as melhores, pra se destacar (E2).

A pessoa com deficiência tem muita dificuldade de integração. Os indivíduos não aceitam! Porque cada um tá procurando seu espaço e quando você olha pra cota, muitos te consideram como um intruso, alguém que está tomando o lugar dele. Tanto é que eu estou tendo dificuldade não é só de estudar, mas também de me relacionar (E2).

[...] enquanto você vê falando de casos de fraudes em outras cotas, que basicamente, a pessoa só precisa assinar um termo falando que pertence a uma raça ou a outra. Então, às vezes cobram muito de um lado e folga um pouco de outro lado (E4).

Como eu não entrei pela cota Étnico-racial, não tenho tanto acesso ao NAIPD, porque tem alguns direitos aqui da instituição que são priorizados para os alunos que entraram pela cota, os que não entraram não tem tanta prioridade (E6).

O que eu me questiono é porque têm professores que não podem subir escada também. Eles não pegam o elevador e tem prioridade quando solicitam sala térrea. [...] Então têm os professores, tem a outra aluna, que eles já me falaram que tem mais prioridade do que eu. Então, é mais ou menos assim: se sobrar é minha, do contrário eu tenho que pegar elevador (E7).

O depoimento da Entrevistada 1, destaca um problema infraestrutural que compromete a mobilidade e a segurança dos estudantes com deficiência. A presença de rampas em apenas uma direção, por exemplo, obriga os alunos a buscar ajuda ou se expor a riscos no trânsito, reforçando as barreiras físicas e as disputas por espaço dentro do *campus* universitário. A disputa desproporcional de uma cadeira de rodas mecânica e outros veículos automotivos, chama a atenção para a falta de acessibilidade e revela que o usuário de cadeira de rodas não encontra espaço para habitar integralmente na UESB.

Como apontado pelo Entrevistado 2, a competição entre os próprios colegas revela que obter boas notas não é apenas um objetivo acadêmico, mas também uma questão de status e domínio. Nesse contexto, aqueles que, por qualquer motivo, não conseguem se destacar acabam sendo excluídos dos grupos, em um processo seletivo intencional que visa evidenciar os mais bem posicionados. Além disso, E2 menciona a presença de atitudes preconceituosas que, embora não sejam expressas verbalmente, tornam-se perceptíveis por meio de comportamentos excludentes. A visão de que estudantes cotistas seriam "intrusos" contribui para a criação de um ambiente hostil, no qual a busca por pertencimento se transforma em um cenário de exclusão e barreiras sociais. Esse tipo de postura é reflexo de um capacitismo estrutural, que desconsidera as cotas como um direito e uma responsabilidade social voltada para pessoas com deficiência,

A Entrevistada 4 questiona o critério de análise da junta médica para a concessão do direito à matrícula pelo sistema de cotas, apontando uma rigidez desigual no processo de comprovação da condição, raça ou etnia, variando de acordo a modalidade de concorrência ou segmento social. Essa percepção contribui para um sentimento de injustiça entre os alunos, reforçando as disputas entre os diversos grupos sociais existentes na instituição. A burocratização do processo de matrícula é mais uma barreira que, em alguns casos, pode inviabilizar o processo seletivo de acesso aos cursos de graduação. Esse caso expõe uma disputa de poder entre a instituição e o aluno ingressante, extremamente desgastante e desnecessária, que ocasiona na exposição da pessoa com deficiência, confrontada contra sua própria condição física.

A disputa pelos serviços da universidade, destinados às pessoas com deficiência, é evidenciada pelo relato da Entrevistada 6, que percebe uma priorização de atendimentos para estudantes que ingressam nos cursos de graduação da UESB por meio de cotas para PcD. Depoimentos dessa natureza foram abordados por outras duas alunas PcD, que não acessaram a universidade pelas vagas destinadas às pessoas com deficiência, sugerindo necessidade de redefinição da política institucional que, ao buscar corrigir desigualdades históricas, pode gerar outras formas de exclusão.

O relato de E7, evidencia uma hierarquia na distribuição de espaços acessíveis, na qual professores e outros alunos parecem ter prioridade em relação a determinados estudantes com deficiência. Essa dinâmica reforça a sensação de desigualdade e falta de pertencimento. O fato de não ser reconhecida como alguém que necessita de uma sala térrea, tanto quanto outra aluna ou um professor, a coloca em uma posição de desvantagem. Atitudes como essa, submetem as pessoas com deficiência a um cenário de concorrência e rivalidade indesejada.

Esses depoimentos evidenciam que as relações de poder no ambiente universitário não se limitam apenas à administração institucional, mas também se manifestam no cotidiano acadêmico, nas interações entre os próprios estudantes e entre alunos e professores. A percepção de concorrência e exclusão dentro da universidade revela disputas por reconhecimento, pertencimento, recursos e espaço.

Saquet (2003), define território como uma construção coletiva e multidimensional, no qual as relações de poder manifestam-se nas dimensões econômica, política, cultural e natural. Essa abordagem, também conhecida como E-P-C-N, pôde ser observada no processo de territorialização dos graduandos com deficiência da UESB. Nos depoimentos dos entrevistados foi possível perceber que todas essas dimensões impactam significativamente as formas de apropriação do território, ora aproximando, ora afastando esses alunos do espaço universitário. Dessa forma, os relatos corroboram com a teoria, que destaca como a interação entre esses elementos influencia diretamente a apropriação territorial (Saquet, 2005).

O ambiente universitário é um espaço de lutas e desafios, onde todas as conquistas das pessoas com deficiência resultam da mobilização social. Muitas vezes, é necessária uma ação provocativa para que as mudanças aconteçam. O enfrentamento e a persistência são ferramentas poderosas para impulsionar transformações sociais e propor melhorias. No entanto, conforme o depoimento da Entrevistada 1, nem todos possuem essa consciência ou disposição para lutar.

Hoje a minha garra não é só por mim, de certa forma eu tô sendo porta de entrada para que outras pessoas com deficiência se sintam partícipe daqui. Então assim, não tem nada que a UESB faça que me faça desistir. [...] mas a questão é que, nem todo mundo tem a garra que eu tenho, não é todo mundo que tem a força de vontade que eu tenho (E1).

A luta da Entrevistada 1 transcende suas próprias necessidades; ela se percebe como uma porta de entrada para que outras pessoas com deficiência se sintam pertencentes ao ambiente universitário. Sua determinação reflete a relevância da mobilização social na conquista de direitos e na promoção da inclusão, demonstrando que o poder não é unilateral, mas pode emergir de baixo para cima ou de dentro para fora. Essa dinâmica de poder é definida

por Souza (2009) como poder autônomo, ou seja, a capacidade de um grupo de se autogerir sem assimetrias de poder, fortalecendo sua posição e promovendo mudanças estruturais a partir da coletividade ou mesmo a partir de ações isoladas.

Haesbaert (2007) destaca que o ato de habitar um espaço e tomar consciência dele transforma esse espaço em território. Esse processo envolve uma percepção crítica das relações sociais e espaciais que moldam o cotidiano das pessoas, promovendo uma visão emancipadora do espaço vivido. Assim, ao reconhecer e questionar as dinâmicas sociais, os indivíduos passam a atuar sobre o território, tornando a tomada de consciência um elemento essencial para a transformação social e a construção de ambientes mais justos e equitativos.

A persistência de E1 evidencia a importância de ampliar a conscientização e o engajamento de outros estudantes, especialmente aqueles com deficiência, na luta por uma universidade mais inclusiva. Essa postura dialoga com a perspectiva de Haesbaert (2007), que enfatiza que o ato de habitar um espaço e desenvolver uma consciência sobre ele o transforma em território. Nesse sentido, questionar as dinâmicas sociais representa um processo de tomada de consciência sobre o próprio papel dentro do território, tornando-se um elemento essencial para a transformação social.

A determinação da Entrevistada 1 em lutar e garantir seu pertencimento à UESB emerge como uma forma de resistência diante do domínio exercido no território acadêmico. Foucault (1980, p. 105) afirma que “onde há poder, há resistência”, evidenciando que as relações sociais são marcadas por conflitos nos quais os grupos dominados resistem às imposições da classe dominante e reivindicam seus direitos. Por outro lado, os dominadores tendem a se opor às mudanças para preservar sua posição de prestígio e continuar exercendo o poder (Martins; Chagas, 2022).

#### 4.3.2 Chave Teórica: Resistência

Compreendendo que o poder não é absoluto (Foucault, 1980), não se restringe à sua forma tradicional (Raffestin, 1993), podendo se manifestar de maneira autônoma (Souza, 2010) e por meio de apropriações (Haesbaert, 2004a; 2023), e considerando que o enfrentamento pode ser uma estratégia contra a dominação imposta por grupos socialmente privilegiados, esta pesquisa buscou identificar as formas de resistência presentes no ambiente universitário. O foco recai, sobretudo, nas práticas de resistência adotadas por pessoas com deficiência, um grupo historicamente excluído e socialmente oprimido, que precisa resistir para não silenciar diante do descaso e do preconceito estrutural.

Os depoimentos coletados revelaram diferentes formas de resistência praticadas pelos estudantes com deficiência dentro do território universitário. A luta pela inclusão, acessibilidade e respeito aos seus direitos se manifesta de diversas maneiras, desde o enfrentamento direto, até estratégias mais sutis de resistência, como pode ser observado nos relatos abaixo:

É tudo muito difícil [...]. Tudo é mediante provocação e briga! É com muito estresse. [...]. Porque a UESB não cede nada! [...]Se vocês estão acostumados com pessoas que desistem, vai ter problema comigo, porque eu não vou desistir (E1).

Eu preciso de um tempo maior pra fazer prova e já aconteceu do professor dizer: quando der o horário eu mando buscar a prova. Eu já discuti com ele: não é você que determina o horário, porque se, por lei, eu tenho direito de dilatação de tempo de prova, então eu vou usar (E1).

Quando os elevadores não funcionam eu já mando logo a mensagem: o elevador está quebrado. Tô indo embora! [...] o aluno do noturno precisava fazer uma prova e pediu para o professor pra fazer a prova embaixo porque o elevador tava quebrado. O professor falou que não, aí teve que subir no braço com os colegas até a sala de aula. [...] Você acha que se isso acontecesse comigo eu ia subir nos braços? Você acha que eu ia me submeter a isso? De maneira nenhuma! Eu não ia fazer a prova e não ia faltar processo, para o professor e para a universidade (E1).

Então, eu não tenho problemas cognitivos, mas ainda com a deficiência física, você encontra alguma resistência de aceitação das pessoas que você precisa evoluir. [...] Aí você tem essa constante batalha que você tem que provar. E às vezes não é só pra você mesmo, mas é pra sua família, às vezes, é quando você consegue um relacionamento, é quando você consegue emprego, é quando você consegue um acesso à faculdade (E2).

Eu aprendi a lidar com algumas situações, caso alguém fale alguma coisa eu tô respondendo a pessoa. Antes, a pessoa falava e eu ficava quieta, ouvindo. Agora não, eu já respondo (E7).

Em todos os semestres, até que no IV semestre, que eu enchi bastante o saco deles em relação à sala térrea, aí eles me ofertaram. Mas eles não garantiram de sempre ter sala no térreo (E7).

Tem pessoas que, tentando ser acolhedor, profere falas extremamente capacitistas. Aí você fica: como eu vou responder isso aqui? Às vezes você vai pro embate, às vezes você se cala. A gente entende que não é intencional, mas machuca do mesmo jeito (E10).

Os relatos da Entrevistada 1, demonstram uma postura combativa diante das barreiras impostas pela instituição e por agentes específicos, como professores e gestores. Durante a entrevista ela se posiciona firmemente, demonstrando uma resistência ativa em relação às dificuldades vivenciadas no *campus*. As constantes negativas da administração às suas solicitações não a fizeram recuar; ao contrário, fortaleceram sua determinação. É possível

perceber a sua resistência direta no relato sobre o tempo de prova, onde ela confronta a autoridade do professor e reafirma seu direito legal de dilatação de tempo. Ela menciona a atitude passiva de um outro colega que precisou ser carregado nos braços para fazer uma prova no andar superior, reprovando esse tipo de comportamento e afirmando que ela não se submeteria a esse tipo de imposição, pois é responsabilidade da instituição oferecer condições de acessibilidade. O desgaste gerado por essas batalhas administrativas impacta emocionalmente os estudantes, desviando o foco do aprendizado e tornando o processo de apropriação do território, extremamente penoso. Essas experiências acabam compondo a personalidade das pessoas com deficiência, podendo gerar uma sensação de impotência e frustração diante das barreiras persistentes.

O Entrevistado 2, relata a necessidade constante de provar sua capacidade, não apenas para si mesmo, mas também para sua família e para a universidade. Seu relato evidencia a luta contínua da pessoa com deficiência para afirmar sua competência, configurando-se como uma forma de resistência ao capacitismo ao rejeitar essa visão limitante. Ao mesmo tempo, ele destaca a resistência da sociedade em reconhecer que indivíduos com deficiência são plenamente capazes e têm o direito de ocupar espaços na sociedade. Nesse cenário, é possível perceber que o processo de resistência, ocorre de forma recíproca: enquanto a pessoa com deficiência enfrenta o capacitismo e luta por seu lugar, seus próprios colegas, ainda resistem em aceitar sua plena inclusão.

A fala da Entrevistada 7, ilustra uma resistência baseada na persistência, em que a reivindicação contínua resulta em pequenas concessões. Percebe-se, então, que a acessibilidade não é garantida de forma sistemática, mas concedida após repetidas solicitações, o que sugere um certo descaso institucional. Além disso, ela demonstra uma postura mais consciente em relação aos seus direitos, ao comparar sua postura atual com a do passado. Se antes não conseguia se posicionar, hoje ela resiste, confrontando falas capacitistas, indicando um processo de transformação e fortalecimento diante das adversidades.

Sobre as falas capacitistas, a Entrevistada 10, ressalta o impacto negativo destas, mesmo quando não são intencionais, reforçando o entendimento de Lage, Lunardelli, Kawakami, 2023, que independente da forma de manifestação do capacitismo, por meio de atitudes intencionais ou não, são atitudes que discriminam as pessoas com deficiência e expressam um pensamento comum a grande parte da sociedade.

Ao afirmar que nem sempre opta pelo embate, preferindo, em certas situações, o silêncio, E10 demonstra que a resistência pode se manifestar tanto na confrontação direta quanto na escolha estratégica do silêncio, dependendo do contexto. Essa diversidade de formas de

resistência pode ser analisada à luz das reflexões de Marcelo Lopes de Souza (2010) sobre territorialidade e luta social, nas quais a resistência não se restringe ao enfrentamento explícito, mas também se expressa por meio de práticas sutis e cotidianas que reconfiguram os espaços e desafiam as relações de poder. O autor discute diferentes tipos de práticas sociais insurgentes que se opõem ao poder hegemônico, destacando que a resistência pode assumir múltiplas formas: violentas ou não violentas, duráveis ou efêmeras, políticas ou culturais, silenciosas ou ruidosas, abertas ou veladas, locais ou supralocais.

As narrativas demonstram que a resistência na UESB não ocorre de maneira uniforme, se apresentando por meio do enfrentamento direto, da persistência burocrática, das mudanças de postura e do silêncio estratégico. Isso ocorre pela multiterritorialidade, que se manifestam, por exemplo, nas experiências dos alunos com deficiência ao transitarem entre diferentes espaços da universidade, e pela multidimensionalidade do território, que se configura como um espaço marcado por múltiplas relações de poder, “constituindo campos de força econômicos, políticos e culturais ([i-]materiais) com uma miríade de combinações” (Saquet, 2009, p. 81).

São os afetos que vão determinar a maneira como as pessoas agem em diferentes situações e na forma como resistem. No contexto universitário, estudantes com deficiência desafiam as estruturas institucionais ao reivindicarem reconhecimento, respeito e inclusão efetiva. A Entrevistada 10, destaca a importância das militâncias presentes na UESB para a ampliação das medidas inclusivas e para a transformação social:

A mentalidade de inclusão, que eu prefiro utilizar, a mentalidade da diversidade, essa mentalidade está sendo forçada na UESB pelas várias militâncias. Tem a militância do gay, do gordo, da mulher, das pessoas trans..., a gente tem uma série de militâncias que vão forçando “a passos de formiguinha e sem vontade” como diz Lulu Santos, mas a gente tá indo. Eu sou otimista, a gente precisa acreditar e tem que entender que é um processo, e como todo processo, não é rápido (E10).

As militâncias presentes na UESB, mencionadas por E10, representam os grupos autônomos, caracterizados pela capacidade de autogerir-se e pela postura de enfrentamento e resistência às forças hegemônicas (Souza, 2009; 2010). Claude Raffestin (1993), distingue dois tipos de poder: o "Poder", ligado ao Estado e ao controle territorial e populacional, e o "poder", manifestado por movimentos sociais e alianças, sendo que, o "poder" representa maior ameaça por sua natureza invisível e baseada no convencimento, não na coerção. A Entrevistada 10, ressalta a importância desses grupos autônomos para forçar a mudança e a inclusão, não somente das pessoas com deficiência, mas de outros grupos sociais marginalizados.

Haesbaert (2009) destaca que a dominação e apropriação dos territórios refletem os interesses dos grupos dominantes na manutenção da identidade territorial, mas sempre há espaço para resistência. Esta pesquisa revelou que o processo de territorialização dos graduandos com deficiência na UESB é desafiador, marcado por barreiras físicas e atitudinais. Além de enfrentarem as recorrentes negativas administrativas e as dificuldades de acessibilidade, esses estudantes lidam com as dores e incômodos inerentes à sua condição física e, ainda, precisam resistir às atitudes preconceituosas e à falta de empatia por parte dos diversos atores sociais que integram a universidade.

A resistência manifestada por esses discentes, seja pelo confronto direto ou indireto às normas e condições impostas, não ocorre ao acaso. Há razões profundas e legítimas que justificam essa resiliência, essa força e coragem para superar barreiras e persistir na busca por seus objetivos acadêmicos e pessoais. Ao indagar sobre os fatores que impulsionam ou motivam esses estudantes a concluírem um curso superior, emergem, com destaque, dois aspectos centrais: a família e o desejo de ascensão social.

Sem dúvida, a minha maior motivação é a minha família. Eu preciso arrumar uma maneira de trazer conforto pra eles. [...] Pra eu estar aqui, quem levanta primeiro é a minha mãe. Ela que me motiva, ela que tem que me arrumar, porque se ela não levanta, eu não tenho como tá aqui (E1)

Minha maior motivação são os 2 filhos que eu tenho. Eu não tive a oportunidade de entrar na universidade quando eu tinha 18 ou 20 anos, mas eu quero que meus filhos sejam melhor do que eu. Então a minha maior motivação é amanhã ou depois eu poder chegar e falar pro meu filho porque ele precisa fazer uma faculdade [...] porque eu acho que o verdadeiro poder é ter o conhecimento (E2).

A minha maior motivação foi minha mãe. Porque eu pensava: mas eu não quero dar um desgosto pra ela. Então quando eu pensava em desistir eu só pensava nela (E4).

Eu desejo muito a minha realização profissional, de estar na sala de aula, de poder acrescentar na vida de outras pessoas, trazendo mais conhecimento. Eu acho que isso que me dá força concluir (E5).

Ahhh... minha maior motivação é entrar no mercado de trabalho, a representatividade que eu acho importante, conquistar minha independência financeira (E8).

Os depoimentos colhidos revelam que a família desempenha um papel essencial na construção da motivação dos estudantes, funcionando tanto como suporte prático, quanto emocional. Nos relatos das Entrevistadas 1 e 4, por exemplo, a importância da mãe é destacada, servindo, não somente como inspiração para não desistirem, mas também viabilizando sua

presença e permanência no espaço acadêmico. O testemunho de E2 reforça essa centralidade da família, mas acrescenta um elemento: a busca por oferecer aos filhos, oportunidades que lhe foram negadas. A educação, nesse sentido, é compreendida como um caminho para o empoderamento e a transformação social.

Por outro lado, há também aqueles que encontram motivação na autorrealização e na possibilidade de contribuir para a sociedade por meio do conhecimento. O depoimento de E5 destaca a aspiração de atuar na educação e impactar positivamente a vida de outras pessoas. E8 enfatiza a importância da independência financeira e da representatividade no mercado de trabalho, demonstrando como a formação superior é vista como um instrumento de emancipação pessoal e coletiva.

Dessa forma, fica evidente que, para esses estudantes, a permanência na universidade não é apenas uma busca individual por conhecimento, mas um projeto de vida que envolve sonhos coletivos, retribuição familiar e desejo de transformação social. No caso das pessoas com deficiência, essa permanência adquire um significado ainda mais profundo, pois está intrinsecamente ligada à luta por reconhecimento e inclusão. As razões que impulsionam os discentes a permanecerem no curso, envolvem aspectos afetivos e identitários, revelando formas de apropriação associadas a sentimentos e significados. Conforme Haesbaert (2012), os grupos ou atores sociais se apropriam de um espaço, concedendo-lhes identidade e características de pertencimento.

Nesse sentido, a forma como esses atores sociais vivenciam e respondem às dinâmicas do ambiente universitário revela expressões de resistência. Esse agir em face das lutas e embates cotidianos não é apenas uma resposta às dificuldades impostas, mas uma forma ativa de disputar e ressignificar espaços, promovendo uma territorialização marcada por tensões e forças contrárias. Conforme Souza (2009; 2010), a resistência, em resposta às contradições sociais, muitas vezes se manifesta por meio de processos de territorialização, sendo assim, no ambiente universitário, a resistência das pessoas com deficiência ocorre na disputa pelo reconhecimento, acessibilidade e adaptação do meio acadêmico às suas necessidades, desafiando as barreiras físicas, pedagógicas e simbólicas que ainda persistem. Ao ocupar e ressignificar a universidade, esses estudantes tensionam estruturas que historicamente os marginalizaram, pressionando a instituição a se adaptar e se transformar.

#### 4.3.3 Chave Teórica: Afeto

O afeto é uma categoria que perpassa todas as discussões realizadas em torno do processo de apropriação dos graduandos com deficiência na UESB, manifestando-se por meio dos sentidos, percepções e significados que o processo de territorialização revela para os atores sociais que habitam os territórios. As materialidades e imaterialidades influenciam diretamente os indivíduos, podendo gerar tanto constrangimento quanto acolhimento (Haesbaert, 2007b). Nesse contexto, as relações de poder desempenham um papel central na construção desses afetos, à medida que os atores ou grupos sociais desenvolvem uma consciência sobre o território que ocupam (Raffestin, 1993). Diante disso, torna-se essencial identificar quem são esses atores e de que forma são impactados pelo território que habitam.

Segundo Haesbaert (2023, p. 3), “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico”. Essa afirmação se reflete nos relatos dos entrevistados, que atribuem diferentes significados à UESB. Para alguns, o território é visto apenas como uma fase de transição, enquanto para outros, representa um espaço de conhecimento. Nessas perspectivas, torna-se evidente a dimensão mais prática e funcional do território.

Essa questão da faculdade é o que daria pra eu ter o conhecimento e a chance de ganhar mais [...]. Porque com uma graduação, eu poderia ter mais opções de trabalho (E2).

[...] Então, a UESB pra mim significa um momento de mudança! Eu acho que eu tive que ter mais responsabilidade, principalmente em relação aos prazos, porque... como a universidade passa bastante coisa, acaba que eu tive que aprender a dar conta dessas atividades, das provas. Eu acho que foi muito disso, de ir pra uma realidade diferente, em que a cobrança é um pouco maior (E3).

Ah... eu acredito que é um lugar onde eu posso ampliar os meus conhecimentos (E6).

Eu acho que é a necessidade de estudar mesmo, a questão de buscar o conhecimento (E9).

Outros relatos revelam uma dimensão simbólica mais intensa, na qual os sentimentos emergem de forma latente, expressando um processo de apropriação carregado de significados e, frequentemente, marcado por uma nostalgia profunda. Essa constatação corrobora a definição de território como resultado da interação entre a materialidade ou funcionalidade, que abrange aspectos físicos e concretos, e a dimensão imaterial, composta por significados, cultura e simbolismo (Saquet, 2013; 2015).

[...] é uma oportunidade de transformar vidas. Pode parecer frase de alto impacto, bonito, mas não, é a oportunidade que eu tenho de transformar minha vida, transformar a vida de meus familiares, de meus amigos (E1).

Eu acho que é a realização de um sonho. Porque eu sempre quis fazer Letras e quando eu consegui, apesar de todas as dificuldades, porque seria difícil pra mim ficar distante da minha família, mas eu ter a oportunidade de estar realizando esse sonho, eu acho que é a minha maior motivação (E5).

Ahhhh... a UESB é um lugar de aprendizado por excelência. Eu penso que a universidade é muito mais que só conhecimento acadêmico, são vivências que você não tem em outro lugar. Eu costumo dizer: gente, universidade é a UESB. É uma multiplicidade de vivências, de interações, é um universo de possibilidades. É um crescimento enriquecedor, indescritível, imensurável [...]. A UESB é um patrimônio de Conquista. Eu sou apaixonada (E10).

A partir desses relatos, percebe-se que a territorialidade universitária transcende sua função meramente pragmática, assumindo um papel identitário e afetivo na vida dos estudantes. O território universitário, no caso da UESB, configura-se como um espaço dinâmico, no qual se entrelaçam experiências de crescimento pessoal, desafios acadêmicos e transformações sociais, em diferentes combinações. Em alguns contextos, o aspecto funcional pode prevalecer, enquanto que em outros, o simbólico pode ter maior relevância.

Os depoimentos dos entrevistados evidenciam que a UESB não é apenas um local de conhecimento acadêmico, mas um território que impacta profundamente suas trajetórias. Para a Entrevistada 2, além de um espaço de conhecimento, a universidade representa uma expectativa associada à construção de um futuro profissional mais promissor. No relato das Entrevistadas 1, 5 e 10, a UESB adquire uma dimensão simbólica mais intensa, tornando-se um espaço de pertencimento, troca de experiências, transformação e realização de sonhos. Assim, a UESB se configura como um território multifacetado, no qual a funcionalidade e a simbologia coexistem, reafirmando a perspectiva de Haesbaert (2023) sobre a natureza complexa e híbrida dos territórios.

Dessa forma, a territorialidade na UESB se constrói por meio das experiências individuais e coletivas dos estudantes, que ressignificam esse espaço a partir de suas vivências, atribuindo-lhe múltiplos significados. Convém salientar que as trajetórias dos atores sociais são marcadas por aspectos objetivos e subjetivos, determinando a forma de apropriação dos territórios. Saquet (2023), compreende o território como uma construção multidimensional, podendo manifestar-se nas dimensões econômica, política, cultural e natural.

Compreender como as materialidades e imaterialidades afetam os territórios, é essencial para entender o processo de territorialização a partir da perspectiva dos graduandos com deficiência física na UESB. Nesse contexto, as barreiras físicas e atitudinais emergem como

fatores determinantes na vivência universitária desses estudantes. Ao abordar a questão da acessibilidade na UESB, é possível observar que a percepção de cada discente varia de acordo com suas dificuldades específicas, o que pode ser observado nos relatos a seguir:

Agora uma coisa que eu achei muito positiva na UESB é de poder me locomover com essa facilidade. Aqui na Uesb sempre tem uma rampa, as escadas têm corrimão, tem elevador..., então assim, foi um ponto muito positivo da universidade pra mim. Porque eu sempre tive esse medo de sentir alguma dificuldade na hora de me locomover sozinha pelos lugares, mas não foi o caso (E3).

A UESB melhorou muito a acessibilidade, porque quando eu estive lá com o pessoal do terceiro, em 2017, a Uesb não era tão acessível. Assim, em relação às rampas e a sinalização do piso..., não tinha, entendeu? Então acho que o que mais me surpreendeu foi a questão da acessibilidade (E9).

Os trechos destacados das entrevistas de E3 e E9, evidenciam uma percepção positiva acerca da acessibilidade na UESB, destacando a segurança proporcionada pelas adaptações existentes e a importância delas para a permanência e autonomia no *campus*. A Figura 3 ilustra as falas dos entrevistados em relação à acessibilidade, especificamente no que diz respeito à presença de escadas com corrimão e elevadores, que possibilitam o acesso aos pisos superiores.

Figura 3 — Módulo I de Salas de Aulas da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)



Fonte: Acervo pessoal (2025).

A rampa de acesso apresentada na Figura 4 facilita a circulação entre os Módulos de Salas de Aula IV e V e os Módulos I e II. Essa obra, recentemente concluída, reforça o depoimento do Entrevistado 9, que destaca os avanços da universidade e o contínuo processo de adaptações voltadas à ampliação das condições de acessibilidade no *campus*.

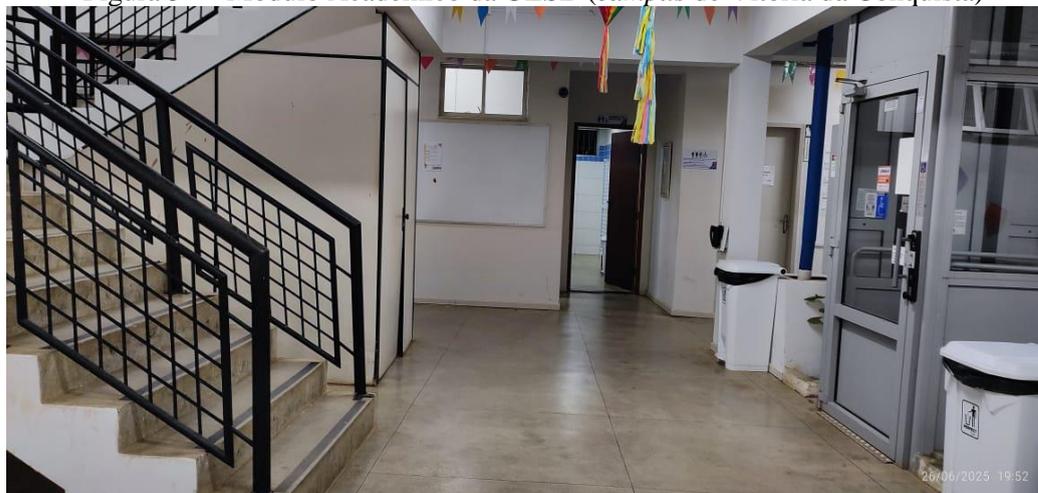
Figura 4 — Rampa de Acesso aos Módulos I e II da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Assim como os Módulos de Salas de Aulas, o Módulo acadêmico, onde se concentra os colegiados, departamentos e a Secretaria Geral de Cursos, há escadas com corrimão e elevador para que as pessoas acessem o piso superior, como pode ser observado na Figura 5, abaixo.

Figura 5 — Módulo Acadêmico da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Por outro lado, alguns dos discentes pesquisados não possuem a mesma percepção, apontando obstáculos recorrentes que dificultam a mobilidade e evidenciam limitações, ainda presentes na infraestrutura universitária.

[...] na verdade a universidade não é acessível. Por exemplo, o que adianta fazer uma rampa com um buraco? A cadeira fica presa! Que adianta fazer uma rampa totalmente íngreme? Cai a cadeira e a pessoa! Então assim, eu reivindico muito isso (E1).

Eu acho que a mudança foi irrisória, porque eu estudo na UESB desde 2017, e você vê as mesmas coisas de sempre: escada sem corrimão; elevadores, vira e mexe com defeito ou sem funcionar mesmo. Então, eu acho que a universidade, ainda tem muito o que melhorar para conseguir se adequar e oferecer uma condição adequada para as pessoas com deficiência (E4).

Porque tem um elevador, mas eu questiono o elevador porque muitas vezes ele quebra e ele não é muito confiável, porque eu já fiquei duas semanas sem elevador. Eu também tenho um pouco de receio de pegar o elevador (E7).

Eu uso órtese e um andador pra me locomover. Só que devido a falta de acessibilidade dos espaços, acaba dificultando. Devido a minha deficiência demora mais, né, pra chegar nos lugares e tal. Eu tenho que utilizar o andador e fazer um esforço pra chegar em algum lugar. Mas assim, eu acho que precisaria adaptar os espaços na Uesb, porque tem algumas rampas que são muito íngremes, então dificulta, ainda mais, minha passagem (E8).

Percebo poucas mudanças. Quando eu fiz Pedagogia, a Secretaria Geral de Cursos era no andar de cima e continua! Toda vez que eu tenho que ir lá é a mesma dificuldade. Eu tenho medo de usar o elevador, e assim como eu, muitas pessoas têm medo de usar elevador. O ideal era que fosse no térreo ou que tivesse uma rampa de acesso. Uma escada pra mim é o mesmo que uma montanha para outras pessoas. É uma barreira muito grande! Eu percebo pouca inclusão na Uesb (E10).

Os depoimentos das Entrevistadas 1, 4, 7, 8 e 10 revelam que essas adaptações, muitas vezes, não são plenamente eficazes ou são implementadas de forma inadequada, gerando novas barreiras ao invés de eliminá-las. A presença de rampas mal projetadas, escadas sem corrimãos e elevadores frequentemente inoperantes, simboliza uma acessibilidade incompleta, que compromete o direito à mobilidade e impacta diretamente a vivência universitária desses estudantes, afetando a mobilidade e, conseqüentemente, demonstrando que naquele espaço, não há lugar para eles.

Além disso, percebe-se que a territorialização na UESB não se dá apenas pelas condições físicas do espaço, mas também pela percepção subjetiva dos estudantes sobre sua experiência no ambiente acadêmico. A insegurança, relatada pelas Entrevistadas 7 e 10 ao utilizar o elevador e a frustração de E1 e E8 ao enfrentar obstáculos diários para se locomover demonstram que a apropriação do território universitário não ocorre de maneira homogênea. O

medo, o esforço excessivo e a sensação de exclusão são elementos que limitam a apropriação plena da universidade como um espaço acessível a todos.

As Figuras 6 e 7 ilustram a condição em que se encontram muitas das rampas na UESB. A diferença de nível entre o piso e a rampa dificulta a passagem de cadeiras de rodas e representa um obstáculo perigoso, conforme relatado pela Entrevistada 1. Além disso, o piso irregular agrava ainda mais a situação, sobretudo para aqueles que utilizam andadores, pois compromete a locomoção dos estudantes, sendo imprescindível que o piso seja uniforme e apresente a aspereza adequada para garantir segurança e acessibilidade.

Figura 6 — Rampa de Acesso para a Biblioteca (*campus de Vitória da Conquista*)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 7 — Acesso do Módulo I para o Módulo II (*campus de Vitória da Conquista*)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

No processo de territorialização dos graduandos com deficiência na UESB, os aspectos simbólicos tornam-se evidentes quando a acessibilidade é associada a determinados objetos ou ao atendimento de solicitações específicas. Nos relatos coletados, itens como a mesa, o computador, a sala térrea e a presença de um enfermeiro, foram mencionados como elementos que garantem a acessibilidade no ambiente universitário.

Eu preciso de um enfermeiro e isso é uma coisa básica! O problema da universidade é que a coisa básica tem sido negada. Tipo assim, você tem que brigar muito para ter acesso a coisas básicas. Às vezes eu passo a tarde toda sem fazer xixi, mas acontece de fazer três vezes e todas as vezes eu preciso do enfermeiro (E1).

Se eu tivesse um computador talvez seria mais aceito nos grupos porque aí as pessoas saberiam que eu teria condições de entregar a atividade. Porque eu não tinha como fazer o trabalho! É como se você fosse excluído da sala de aula. Isso tudo é acessibilidade e permanência (E2).

Eu tenho uma mesinha que eu consigo ficar com a coluna ereta e fico mais confortável na aula [...]. Não tinha uma mesa pra isso e adaptaram uma mesa para me ajudar. Eu gosto bastante da minha mesa! Eu consigo ficar certinha e dá pra colocar meus materiais. A universidade é acessível pra mim e eu estou gostando da experiência. Desde o início eu me senti confortável. Quando eu cheguei a minha mesa já estava lá (E3).

Assim que eu entrei na universidade, inclusive eu já tinha participado de algumas reuniões que eles me perguntaram se eu iria precisar de acompanhante para poder locomover ou outro tipo de auxílio. Naquela ocasião, a única coisa que eu pedi pra eles foram salas térreas. Então, desde então eles sempre me colocam em salas térreas, por mais que tenha elevador (E5).

Os Entrevistados 1 e 2 expressam o impacto negativo da falta de atendimento a solicitações que poderiam garantir-lhes acessibilidade. E1 relata a negação de um suporte essencial para sua permanência no curso. Sendo tetraplégica, ela depende de um enfermeiro para manusear a sonda urinária, auxiliar na alimentação e realizar outras atividades básicas. Durante a entrevista, E1 solicitou ajuda para beber água, pois ela não conseguia segurar a garrafa, evidenciando sua necessidade de um acompanhamento contínuo. Seu processo de territorialização exige não apenas adaptações estruturais, mas também um suporte sistemático e adequado. O Entrevistado 2 tem o sentimento de exclusão agravado, devido à falta de um computador, elemento essencial para sua participação acadêmica. Em inúmeros momentos durante a entrevista, ele demonstrou frustração por não ter sua necessidade atendida e reforça que a acessibilidade vai além da mobilidade física, abrangendo também o acesso a ferramentas e recursos que garantam igualdade de oportunidades no ambiente universitário.

Por outro lado, E3 e E5 destacam que a mesa adaptada e a alocação em uma sala térrea proporcionaram o conforto necessário para tornar a vivência na universidade uma experiência mais acolhedora. Em especial, a Entrevistada 3, demonstra que sua mesa representa muito mais do que um simples mobiliário, mas um elemento essencial de acessibilidade. Ao se referir a ela como "mesinha" ou "minha mesa", evidencia um forte vínculo com o objeto, ressaltando sua importância no processo de apropriação do espaço universitário. Durante a entrevista, mencionou a mesa diversas vezes, expressando carinho e satisfação por ter esse recurso à sua disposição. A Entrevistada 5 enfatiza a preocupação da UESB em garantir sua acessibilidade, destacando que a universidade a procurou para verificar se precisava de algum suporte para acompanhar as aulas. Ela reconhece o compromisso institucional em atender sua necessidade, garantindo que suas salas fossem sempre no térreo, mesmo que o módulo de aulas disponha de elevador, demonstrando uma iniciativa sensível e inclusiva por parte da instituição.

Além das barreiras físicas enfrentadas pelos graduandos com deficiência da UESB, os relatos evidenciam a presença de barreiras comportamentais, também conhecidas como barreiras atitudinais. Essa forma de exclusão social é muito nociva, pois muitas vezes são insuperáveis para quem sofre o preconceito. Além disso, se demonstra como a barreira mais difícil de ser eliminada, por se tratar de uma dimensão imaterial e frequentemente dissimulada por quem a pratica.

Os desafios para uma pessoa com deficiência são imensos e estão muito além do que apenas aspectos físicos. Porque ainda que você tenha uma universidade totalmente acessível, você vai se deparar com a barreira atitudinal, que é a pior das barreiras (choro). A gente ainda consegue superar uma escada, uma falta de rampa, uma falta de prioridade no estacionamento, ainda dá um jeito, mas a barreira atitudinal, é difícil! O olhar crítico, você ser subestimado ou superestimado..., isso é insuportável! Isso é terrível pra quem se lê como PcD, você tem que superar as suas dificuldades o tempo todo! Infelizmente, muitos PcD endossam esse discurso. E isso não é doloroso só quando ocorre em mim, quando eu vejo essa atitude com outras pessoas com deficiência, dói do mesmo jeito, com o meu filho, então, nem se fala [...]. São questões que mobilizam muito esse afeto da dor (E10).

O depoimento da Entrevistada 10 ilustra de forma contundente o impacto emocional provocado por essa barreira. Sua dificuldade em conter a emoção durante a entrevista, revela a profundidade das marcas deixadas pelo capacitismo cotidiano, não apenas em sua própria vivência, mas também na de seu filho, que é autista. Esse sentimento demonstrado pela Entrevistada, reforça a concepção de capacitismo apresentada por Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), que o definem como uma forma de opressão baseada na crença de que pessoas com deficiência são incapazes de realizar atividades por não se adequarem aos padrões socialmente

aceitos. A dor, expressa em um discurso cheio de emoção, reforça a complexidade do processo de territorialização para pessoas com deficiência, que, além dos desafios físicos, precisam lidar com o olhar crítico, a subestimação e a superestimação de suas capacidades, elementos que restringem sua autonomia e pertencimento no espaço universitário.

Além disso, seu relato aponta para um fenômeno preocupante: a internalização do capacitismo por parte de algumas pessoas com deficiência, que, diante da persistência dessas barreiras, acabam por naturalizar certas formas de exclusão e discriminação. Esse processo revela, o quanto a estrutura social, ainda falha em reconhecer as pessoas com deficiência como indivíduos plenos, com habilidades e dificuldades como qualquer outra pessoa.

O relato do Entrevistado 2 se alinha à perspectiva de Sasaki (2014) ao demonstrar como o capacitismo se manifesta na sociedade, especialmente ao enfatizar as “limitações” das pessoas com deficiência em comparação com as “capacidades” das pessoas sem deficiência. A resistência dos colegas em aceitá-lo como alguém que deseja desenvolver-se, reflete a descrença na capacidade das pessoas com deficiência e uma suposta “superioridade” em relação a elas. Lage, Lunardelli e Kawakami (2023) destacam que, independentemente de o capacitismo se apresentar de maneira direta ou velada, ele reforça a discriminação dentro de um imaginário social que associa determinados grupos à fragilidade, incapacidade e dependência.

E no meu caso, a minha deficiência, eu ainda me considero uma pessoa privilegiada, porque a minha deficiência é física. Então eu não tenho problemas cognitivos, mas ainda com a deficiência física, você encontra alguma resistência de aceitação das pessoas de que você precisa evoluir. Porque as pessoas acham que por ser uma pessoa que já tem uma deficiência, de repente, que você já consegue ali um benefício [...] (E2).

O Entrevistado 2 demonstra a sua frustração ao perceber a resistência na aceitação de seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ele observa que algumas pessoas acreditam que, por ter uma deficiência, já estaria automaticamente acomodado a uma condição fixa, muitas vezes associada à dependência de benefícios. Essa fala reforça o preconceito estrutural, presente dentro da universidade, manifestando-se por meio de atitudes discriminatórias e relações de poder. Pessoas sem deficiência, ao negarem ou dificultarem a evolução e o crescimento daqueles com deficiência, acabam por reforçar um domínio simbólico sobre esses indivíduos, limitando suas oportunidades e potencialidades.

Nesse contexto, o território da UESB se apresenta como um espaço em disputa, onde o afeto emerge como um elemento essencial, pois é por meio das relações estabelecidas no território que os estudantes se sentem acolhidos ou excluídos, influenciando diretamente sua permanência e pertencimento no ambiente acadêmico.

Os relatos evidenciam que as interações entre os atores sociais no ambiente universitário, concretizadas a partir de relações de poder, têm afetado, em muitos casos, de forma negativa, as pessoas com deficiência, resultando em processos de exclusão. Em vez de promover a inclusão, essas relações acabam por afastá-las, uma vez que não se encaixam no perfil considerado ideal para ocupar esse espaço. Isso reforça barreiras simbólicas e estruturais que dificultam sua permanência e participação plena na universidade. Somente a partir de um olhar mais atento às demandas dos estudantes e da implementação de melhorias efetivas, será possível construir um território universitário verdadeiramente inclusivo.

#### 4.3.4 Chaves Teóricas: Segregação/Exclusão X Agregação/Inclusão

Segundo Haesbaert (2007), os aspectos materiais e imateriais afetam os indivíduos no processo de territorialização, de um lado, os constringendo, ou seja, excluindo ou segregando, por não estarem conforme os padrões definidos para habitar aquele território, por outro lado, os acolhendo ou incluindo, por se identificarem com o território. Assim, compreender a territorialização dos graduandos com deficiência na UESB, implica em investigar como eles se sentem na instituição, suas percepções e interações, ou seja, trata-se de compreender se os afetos e experiências dos discentes ao habitar o ambiente universitário, tem se concretizado em sentimentos de inclusão ou de exclusão.

Durante a pesquisa de campo na UESB, ficou evidente a influência dos aspectos materiais e imateriais no processo de apropriação do território pelos graduandos com deficiência física, sendo que, muitos desses aspectos já foram discutidos ao abordar a categoria relacionada ao afeto. Dentre os fatores mais citados como representativos de ações inclusivas, destacam-se o acolhimento por parte dos colegas, professores e funcionários.

Então eu senti muito acolhimento por parte dos meus colegas e do Colegiado, da universidade de forma geral (E3).

Sim, eu me sinto muito bem acolhida na Uesb. Muito à vontade. É um lugar que eu senti acolhimento por parte de todos: colegiados, departamentos, colegas, professores (E5).

Eu me sinto bem! Eu gosto muito do meu curso. Eu gosto muito da minha turma também. Eu acho uma turma bem acolhedora, o pessoal é bem compreensível, no geral. Eles compreendem bastante que às vezes eu posso ter uma limitação, posso não conseguir acompanhar da forma como eles acompanham no dia a dia a rotina. Os professores também compreendem bastante (E6).

Me senti muito acolhido! Minha turma é maravilhosa! Não tenho do que reclamar. Os professores, também, são excelentes, a coordenação do curso também. Todo mundo, excelente! [...] Eu acho que a questão do respeito é algo tão complicado em outros ambientes, não ser aceito pelas pessoas, então eu tendo essa aceitação dentro da universidade, pra mim é muito importante e representa muito (E9).

Ao relatarem suas percepções sobre o acolhimento na UESB, os entrevistados demonstram um sentimento de pertencimento. Essa percepção está diretamente associada à aceitação, à valorização da convivência, ao respeito às necessidades específicas e à compreensão das limitações individuais, expressados pelos atores sociais que integram a universidade. As atitudes inclusivas dos colegas, professores e funcionários, promoveram a aproximação dos discentes, proporcionando-lhes conforto e bem-estar, necessários para apropriação do território, não somente na fase inicial do Curso, mas em toda a trajetória acadêmica.

A intensidade com que vivenciam esse ambiente pode ser percebida a partir do uso frequente dos advérbios “muito”, “bem” e “bastante”, para relatarem sobre as suas experiências no *campus*. O Entrevistado 9 revela a relevância da aceitação e do respeito destinado às pessoas com deficiência na UESB, sugerindo que, em outros espaços sociais, a inclusão ainda é um desafio, o que torna a experiência dentro da universidade mais acolhedora e agradável. Quando o entrevistado afirma que essa aceitação "representa muito", percebe-se a importância subjetiva e emocional desse pertencimento, que supera o espaço acadêmico, impactando sua identidade e autoestima.

Os laços sociais fortalecem o senso de comunidade e inclusão, contribuindo para a interação no território e facilitando sua apropriação. Ao questionar os discentes sobre as relações estabelecidas na universidade e sua relevância nesse processo, houve unanimidade em reconhecer que essas conexões foram fundamentais para permanência na instituição. Os relatos demonstram que a inclusão e a permanência na UESB estão fortemente associadas às conexões interpessoais, ao apoio mútuo e ao compartilhamento de experiências entre os estudantes.

Eu sempre tive muito apoio. Como eu vim de uma turma e depois eu acabei indo pra outra, nessa outra turma o apoio foi muito maior, porque tinha mais duas pessoas com deficiência física também e a gente se via, todos os três, na mesma situação. Esse compartilhamento de dificuldades foi muito importante (E4).

Eu morava em São Paulo, onde tudo acontecia. Aí aqui, é muito diferente, tem outro ritmo [...]. Eu não sou tanto de sair, então eu não costumava sair pra conhecer outras pessoas. Aí eu vim a me adaptar, realmente, de começar a gostar de estar aqui em Conquista, quando eu entrei na faculdade, porque comecei a fazer amizades (E6).

Eu acho que é o relacionamento com as pessoas, entendeu? Eu acho que se eu não tivesse uma boa relação, acredito que eu não teria ficado! Mas como eu tenho uma boa relação com os professores e com os colegas, então eu acredito que esse é o ponto positivo (E9).

No depoimento da Entrevistada 4, a presença de colegas com deficiência física fortaleceu seu sentimento de pertencimento, pois a troca de experiências similares facilitou sua adaptação ao ambiente acadêmico. Isso reforça a ideia de que a identificação com indivíduos em situações semelhantes contribui para a construção de um território mais inclusivo e acolhedor. Já a Entrevistada 6 destaca o impacto das relações sociais na adaptação territorial, ressaltando que os vínculos construídos dentro da universidade foram fundamentais, não apenas para sua permanência na UESB, mas também para sua territorialização na cidade. A mudança de São Paulo para Vitória da Conquista representou um desafio significativo, e as conexões estabelecidas no ambiente acadêmico ajudaram a ressignificar sua relação com o novo espaço. O Entrevistado 9 resalta que a permanência na universidade está diretamente ligada a qualidade das relações interpessoais, apontando que a interação positiva com professores e colegas, é um fator determinante para a sua continuidade no Curso.

Os vínculos com o Colegiado e o NAIPD foram os mais mencionados pelos entrevistados como espaços de acolhimento e inclusão. O contato frequente com esses setores administrativos, permitiu a criação de laços afetivos com os profissionais que ali atuam, essenciais no processo de apropriação do território.

Eu tive suporte! O pessoal do NAIPD, a técnica de educação que me atendeu foi maravilhosa! Então assim, o NAIPD o tempo todo tá atrás, tá cobrando, pra dar suporte, porque o que eles podem, o que eles sabem de benefícios pro aluno, eles empurram mesmo e ajudam (E1).

Quanto aos setores, eu não sou daquele aluno que fica indo em Colegiado, em Departamento, mas com a secretária do Colegiado, sempre foi diferente. A gente via que ela tinha aquele carinho, aquela preocupação com a gente, sabe? De conversar e tudo, de dialogar, de procurar uma coisa que era melhor pra gente. Então, ela também foi uma peça, assim, fundamental (E4).

Os depoimentos das Entrevistadas 1 e 4 evidenciam o reconhecimento dos discentes por atitudes acolhedoras, que vão além do suporte técnico ou profissional, tocando aspectos emocionais e subjetivos. O suporte oferecido por esses setores e funcionários, representa mais do que assistência administrativa, simboliza respeito, dignidade e o reconhecimento das necessidades das pessoas com deficiência dentro do espaço universitário. Esse acolhimento revela que esses alunos são vistos como indivíduos dotados de capacidade e que, ao terem suas

condições específicas atendidas, podem desenvolver plenamente suas habilidades e demonstrarem seus potenciais.

As questões de acessibilidade foram destacadas como essenciais para a permanência dos alunos com deficiência na universidade. Ao abordar esse tema, os entrevistados, frequentemente, estabeleceram comparações entre a UESB e outras instituições, evidenciando que, no quesito acessibilidade, a universidade se destaca positivamente em relação a outras instituições educacionais.

[...] nenhuma das escolas que eu estudei, das escolas particulares daqui da cidade, tinha essa acessibilidade, sabe? De você poder se locomover com essa facilidade. Aqui na UESB já é diferente, porque sempre tem uma rampa, as escadas têm corrimão, tem elevador..., então assim, foi um ponto muito positivo da universidade pra mim (E3).

[...][ Na escola que eu estudava tinha uma escada e eu precisava de ajuda pra subir, nem elevador tinha (E7).

Os depoimentos das Entrevistadas 3 e 7, evidenciam a importância da infraestrutura acessível no processo de apropriação do território universitário. Ao compararem suas experiências em outras escolas com a realidade da UESB, destacam a diferença significativa proporcionada pela presença de rampas, corrimãos e elevadores. Esses elementos físicos facilitam a mobilidade e reforçam a sensação de pertencimento, permitindo que estudantes com deficiência se desloquem com autonomia e segurança pelo espaço acadêmico.

Assim como, foram identificadas iniciativas agregadoras que fortalecem os laços sociais, também foram constatadas barreiras físicas e atitudinais que promovem a segregação dos graduandos com deficiência na UESB. Essa exclusão se evidencia no relato impactante da Entrevistada 1, que, por não atender aos padrões de acessibilidade da instituição, foi impedida de cursar um semestre na modalidade presencial.

Entrei em 2020. O primeiro semestre ainda foi no sistema remoto. O segundo semestre já foi presencial, mas eu não pude vim presencialmente, porque como eu te falei dessa demanda que eu tenho, específica de saúde, eu preciso de um enfermeiro [...] e aí a gente ficou nessa briga o segundo semestre todo! Então a minha turma toda, cursou o semestre presencialmente e eu fui obrigada a estudar de casa [...]. Aí no terceiro semestre, vim presencialmente, depois dessas muitas brigas, porém sem adquirir conhecimento nenhum, porque exercício domiciliar é assim: os professores te passam uma prova para você pesquisar e você responder pra eles (E1).

A situação de segregação vivenciada pela Entrevistada 1, resultou em uma experiência degradante que reverberou ao longo de toda sua formação, causando transtornos de ordem emocional, além de impactar no seu desempenho acadêmico.

Eu entrei com muito medo. Ainda mais pela impossibilidade de cursar presencialmente o segundo semestre. Eu cheguei no terceiro semestre me sentindo muito burra! O professor estava explicando e eu não entendia. [...] Então assim, o que me pegou mais foi todo esse trauma inicial de tantas reuniões pra discutir a minha situação. Eu cheguei toda temerosa, muito fechada. Talvez seja este, um dos motivos de só uma pessoa ter me cumprimentado. Mas eu não tava com cara fechada, era retraída, tava com muito medo. A sala de aula me dava medo (E1).

A privação do contato direto com professores e colegas comprometeu o aprendizado da Entrevistada 1 e gerou impactos emocionais profundos, como: ansiedade, insegurança e um sentimento de incapacidade diante do ambiente acadêmico. Sua entrada no terceiro semestre foi marcada pelo medo e pela sensação de estar em desvantagem em relação aos colegas, o que influenciou sua autoestima e seu desempenho.

O sentimento de exclusão estava presente, não apenas na forma como E1 se percebia no ambiente acadêmico, mas também na indignação expressa ao longo de toda a sua entrevista, evidenciando que ainda não conseguiu superar a dor da segregação. Esse período foi desafiador para a discente, pois além de lidar com todas as dificuldades relativas à sua deficiência, ela precisava conviver com a impossibilidade de acessar a sala de aula. Seu depoimento revela que essa separação deixou marcas significativas, manifestadas em medo, insegurança, sensação de fracasso e impotência, comprometendo sua capacidade de socialização e adaptação ao ambiente acadêmico.

Outras formas de segregação foram evidenciadas nos depoimentos dos entrevistados, especialmente nos relatos de E1, E3, E7 e E10, que descreveram episódios de exclusão decorrentes de barreiras físicas. Essas barreiras impõem limites claros aos espaços que podem ou não, ser acessados por pessoas com deficiência, restringindo sua circulação e participação plena no ambiente universitário.

A biblioteca só é acessível na parte térrea, lá em cima, não consigo acessar. Eu nem sei o que tem lá em cima, mas não tem outro meio, só pelas escadas (E1).

Outro espaço que eu observo na universidade que dificulta o acesso é o Restaurante Universitário porque, por exemplo, eu gosto de almoçar com um amigo meu, aí eu gosto de sentar junto dele. Só que às vezes, na parte do solo do RU, todas as cadeiras estão ocupadas [...]. Então a gente tem que ir pra parte de cima. Só que essa parte de cima tem que subir escada. Só que eu não consigo subir uma escada, segurando uma bandeja que tem um prato e um suco (E3).

A biblioteca eu só posso frequentar a parte de baixo. Eu nunca fui na parte de cima (E7).

Eu fui convidada para compor uma mesa-redonda em um evento sobre a consciência negra que ocorreu no Auditório do Luisão. Eu era uma das pessoas que iria falar e passei por uma situação muito constrangedora. Eu não tinha observado que não tinha uma rampa para subir no palco. Tinha apenas uma escada sem corrimão. Pra mim aquilo foi um constrangimento muito grande, porque eu não consigo subir escada sem corrimão. Eu preciso de um apoio porque é algo muito inseguro pra mim. Eu tive que chamar uma pessoa pra me ajudar e a moça não estava entendendo que eu estava chamando para me ajudar a subir a escada. Foi uma situação muito constrangedora! [...]Todas essas questões vão sendo somatizadas e leva a pessoa com deficiência a dizer: aqui não é o meu lugar (E10).

As Entrevistadas 1 e 7 relatam dificuldades no acesso pleno ao espaço da biblioteca, o que evidencia que os discentes com dificuldade de mobilidade estão sendo privados de frequentar, em sua totalidade, um ambiente essencial para a construção do conhecimento e formação acadêmica. Essa limitação reforça a exclusão estrutural enfrentada por esses estudantes, compromete seu desempenho acadêmico e impede de experimentar a universidade de uma forma mais ampla.

As Figuras 8 e 9 mostram a Biblioteca do campus de Vitória da Conquista, a qual dispõe de três acessos ao piso superior. No entanto, observa-se a ausência de rampas ou elevadores em todos esses acessos, configurando uma barreira arquitetônica significativa. A falta de acessibilidade em locais essenciais, como a biblioteca, impacta diretamente no direito à mobilidade acadêmica e na igualdade de oportunidades.

Figura 8 — Entrada da Biblioteca da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 9 — Biblioteca da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A Entrevistada 3 relata sobre essa demarcação do espaço físico no Restaurante Universitário, quando fala sobre a dificuldade para acessar a parte superior do RU. A superlotação da parte inferior do restaurante impede que ela se sente ao lado do colega e a coloca em uma situação de constrangimento, pois não consegue se deslocar para o outro espaço, uma vez que este só pode ser acessado por escada sem corrimão, como observa-se na Figura 10.

A falta de acessibilidade tanto na biblioteca quanto no RU reforça a segregação, uma vez que restringe a liberdade de escolha das pessoas com deficiência sobre os espaços que desejam frequentar, impondo-lhes barreiras que limitam sua autonomia e integração no ambiente acadêmico.

Figura 10 — Restaurante Universitário da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A Entrevistada 10, ao relatar o constrangimento vivenciado ao subir no palco para participar de uma mesa-redonda, evidencia não apenas uma limitação arquitetônica que a impede de acessar fisicamente uma posição superior, mas também uma questão simbólica que remete à assimetria de poder. Seu relato sugere que a pessoa com deficiência é vista como alguém que apenas recebe conhecimento, sem a possibilidade de ocupar um espaço de destaque. Quando um auditório é acessível para a plateia, mas não para o palco, revela-se como uma manifestação do capacitismo estrutural, refletindo a segregação presente na sociedade e reproduzida no ambiente universitário, ou seja, a separação de dominadores (pessoas sem deficiência) e dominados (pessoas com deficiência) e a consequente exclusão.

Segundo Haesbaert (2012), os grupos ou atores sociais se apropriam de um espaço atribuindo-lhe identidade e características de pertencimento, não apenas para controlá-lo, mas também para exercer influência sobre outros grupos. A presença de pessoas com deficiência no ambiente universitário é um fenômeno relativamente recente, assim como sua maior integração na sociedade. Como resultado, as universidades foram historicamente planejadas, estruturadas e organizadas para atender exclusivamente às necessidades de pessoas sem deficiência. Essa realidade se reflete na persistência de barreiras físicas que limitam a acessibilidade, mesmo diante de legislações que garantem o direito à inclusão, revelando a necessidade de mudanças estruturais para assegurar a plena apropriação do território universitário pelas pessoas com deficiência.

A análise da exclusão no ambiente universitário, com base nos relatos dos graduandos com deficiência, evidencia uma segregação que vai além das barreiras físicas. Embora a acessibilidade seja apontada como um dos principais desafios no espaço acadêmico, por reforçar a sensação de isolamento, o problema se torna, ainda mais complexo, quando se considera a dimensão subjetiva da exclusão, expressa nas atitudes e discursos discriminatórios de membros da comunidade universitária.

Eu me senti discriminada quando o secretário do Colegiado do Curso me perguntou até quando eu iria continuar dando trabalho pra ele. Ele me falou isso! Ele falou num tom de brincadeira, mas eu não me senti confortável [...] Até o próprio secretário do Colegiado me disse uma vez: ah... por causa de você, muita gente ficou sem sala, também. Pensei comigo: nossa! Nisso eu tava no segundo semestre, aí ele falou isso comigo. Falou assim: ahh... você atrapalha também outras pessoas que necessitam de um atendimento especializado (E7).

Os desafios para uma pessoa com deficiência são imensos e está muito além do que apenas aspectos físicos. Porque ainda que você tenha uma universidade totalmente acessível, você vai se deparar com a barreira atitudinal, que é a pior das barreiras (choro). A gente ainda consegue superar uma escada, uma falta

de rampa, uma falta de prioridade no estacionamento, ainda dá um jeito, mas a barreira atitudinal, é difícil! O olhar crítico, você ser subestimado ou superestimado..., isso é insuportável! Isso é terrível pra quem se lê como PcD, você ter que superar as suas dificuldades o tempo todo (E10).

Ao apontar o preconceito, como a maior dificuldade enfrentada no ambiente universitário, a Entrevistada 7 relata sobre o tratamento ofensivo dispensado a ela. O tom de brincadeira não diminuiu o seu desconforto diante da situação a qual foi exposta. O preconceito, a desvalorização e a falta de sensibilidade de servidores e colegas de Curso demonstram como a inclusão não depende apenas da infraestrutura, mas também da mudança de mentalidade. Comentários depreciativos e atitudes que reforçam a ideia de que a pessoa com deficiência é um fardo para a instituição, mostram que a discriminação pode ocorrer de forma velada, sob a aparência de brincadeiras ou justificativas administrativas. A atitude do funcionário de tentar culpar E7 pela não disponibilidade de salas para atendimentos de outras demandas, é inaceitável e demonstra um total despreparo para lidar com a situação.

A barreira atitudinal é apontada pela Entrevistada 10 como a mais desafiadora para as pessoas com deficiência, pois está ligada a aspectos subjetivos que afetam profundamente as emoções e os sentimentos. O comportamento discriminatório, muitas vezes disfarçado de brincadeira ou dissimulação, pode parecer insignificante à primeira vista, mas seus efeitos são profundamente prejudiciais, influenciando a forma como esses indivíduos se sentem no ambiente universitário. Ao ocupar esse espaço, a pessoa com deficiência carrega consigo uma trajetória permeada pelo preconceito, resultado de uma sociedade que historicamente invisibiliza suas capacidades e enfatiza suas limitações. Quando se deparam com atitudes que reforçam essa marginalização, a sensação de exclusão se intensifica, tornando ainda mais difícil a construção de um pertencimento pleno e igualitário no meio acadêmico.

Ao analisar a dinâmica de agregação e segregação na UESB, percebe-se que a inclusão ou exclusão não se manifesta apenas por meio de ações concretas, mas, sobretudo, por fatores subjetivos que envolvem emoções e sentimentos. As experiências acumuladas ao longo da vida e da trajetória acadêmica de cada entrevistado, influenciam diretamente a maneira como eles se apropriam do ambiente universitário. Destaca-se que a forma como esses alunos são acolhidos ao ingressar na instituição desempenha um papel crucial nesse processo. Erros ou acertos cometidos nesse momento inicial reverberam ao longo de toda a jornada acadêmica. As dificuldades enfrentadas no início, muitas vezes, não são completamente superadas durante o curso, enquanto um acolhimento adequado desde o princípio proporciona conforto e pertencimento, tornando a experiência universitária mais leve e enriquecedora.

#### 4.3.5 Chave Teórica: Contradição

A contradição permeou toda a discussão das chaves teóricas, tornando-se ainda mais evidente no tópico anterior, ao abordar as categorias inclusão e exclusão. Embora esses termos sejam conceitualmente antagônicos, na prática, apresentam uma linha tênue quando analisados sob a perspectiva da territorialidade dos graduandos com deficiência física na UESB. Isso ocorre porque a inclusão não se resume apenas ao acesso a um determinado espaço, mas também à forma como os indivíduos se apropriam dele, estabelecem pertencimento e são reconhecidos pelos demais. Da mesma forma, a exclusão não se restringe à ausência física, mas pode se manifestar de maneira sutil, por meio de barreiras simbólicas, sociais e atitudinais que impedem a plena participação e integração das pessoas com deficiência no ambiente universitário.

Ao analisar a inclusão na UESB, torna-se evidente a existência de diversas contradições que a desafiam, tanto em sua dimensão física e objetiva quanto no aspecto simbólico e subjetivo. Essas tensões no território universitário são reflexos das interações sociais, moldadas por relações de poder (Haesbaert, 2004; Souza, 2009). Segundo Haesbaert (2004, p. 79), “o território é concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder”, enquanto Souza (2009, p. 59) reforça que “o território [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”.

Dessa forma, a configuração do território reflete contradições e disputas de poder (Haesbaert, 2012). A partir dos depoimentos coletados, foi possível observar que as pessoas com deficiência, frequentemente, precisam lutar de forma incisiva e persistente para garantir seus direitos. As recorrentes justificativas da administração sobre a falta de recursos evidenciam um descompasso entre as necessidades institucionais e o orçamento disponível para a inclusão. Como consequência, demandas essenciais acabam ficando sem atendimento, dificultando a implementação efetiva e abrangente de políticas públicas de acesso e permanência. Além disso, a rigidez administrativa e a falta de uma visão mais sensível às especificidades desse público agravam ainda mais essas dificuldades. Esse cenário é ilustrado pelo relato impactante da Entrevistada 1, que ingressou por meio das cotas adicionais para pessoas com deficiência, mas enfrentou barreiras que comprometeram sua permanência na universidade:

Então a minha turma toda, cursou o semestre presencialmente e eu fui obrigada a estudar de casa e fui obrigada a solicitar o exercício domiciliar. [...] Inclusive, até hoje, eu já vou iniciar o oitavo semestre, com dificuldade em algumas matérias, pela falta dessas matérias primárias lá no segundo semestre

[...]. Eles querem trabalhar a inclusão, aliás, a inserção dessa pessoa com deficiência na universidade, mas não querem trabalhar a permanência (E1).

O depoimento de E1 evidencia a contradição existente entre a política de acesso e a de permanência. De um lado, a instituição oferta vagas para pessoas com deficiência; de outro, não cria condições para que essas pessoas se mantenham na instituição. Os impactos dessa falha vão além da defasagem acadêmica, afetando também o bem-estar psicológico e emocional do estudante durante toda a trajetória acadêmica.

A ausência de consenso e a falta de transparência entre a administração universitária e os discentes com deficiência tensionam as relações e intensificam as disputas de poder, uma vez que as necessidades dos discentes se deparam com a limitação dos recursos e as prioridades da gestão institucional. No entanto, nem todas as ações voltadas à inclusão exigem investimentos financeiros expressivos. Muitas vezes, o compromisso e a disposição da instituição em identificar e eliminar barreiras ao longo do processo inclusivo são fatores determinantes. As Entrevistadas 4 e 10 relatam dificuldades burocráticas durante o processo de matrícula que poderiam ser reduzidas se houvesse um olhar mais atento e sensível das equipes envolvidas nessa etapa.

Como a minha deficiência não é tão visível [...] eu tive um pouco de dificuldade, porque quiseram indeferir a minha matrícula. Como meu pai trabalha na Uesb, ele começou a pesquisar o que poderia ser feito, porque eu, realmente, tinha comprovado a minha deficiência, mas não foi aceita de primeira (E4).

Meu filho tem TEA e deficiência intelectual, aí teve o Processo Seletivo de Acesso e Inclusão recentemente e ele foi aprovado, mas nós estávamos com um laudo de 2022. Quando a gente foi fazer a matrícula, a gente precisou renovar esse laudo. [...] Uma consulta particular com o psiquiatra do meu filho custa R\$ 500,00, [...] porque você não consegue em tempo hábil pelo SUS um novo relatório, por exemplo. [...] Essa facilitação e desburocratização dos processos de inscrição e de matrícula faz parte do processo de inclusão. Porque dificulta pra quem tem o direito, mas não tem condição de pagar um profissional pra fazer um novo laudo (E10).

A contradição torna-se evidente nos depoimentos acima, pois o rigor burocrático no processo de matrícula, questiona a efetividade da política inclusiva. Isso demonstra que a medida não está sendo avaliada de maneira ampla e integrada, resultando em um descompasso entre as etapas que compõem o ingresso do aluno na instituição. Uma das entrevistadas faz uma reflexão importante ao destacar que a desburocratização dos processos de inscrição e matrícula é parte essencial da inclusão. Quando essas etapas são tratadas de forma isolada e sem um olhar sensível às demandas desse público, acabam por excluir aquelas que têm direito ao acesso,

comprometendo a efetividade da política de acesso.

Ao discutir políticas inclusivas e seu entendimento sobre o tema, a Entrevistada 8 faz considerações importantes, que evidenciam a contradição existente no ambiente universitário, revelando uma inclusão que, na prática, pode se mostrar ilusória ou resultar em uma exclusão velada e implícita.

Eles falam de inclusão..., mas eu sei o que eu passo no meu dia a dia, só eu sei as coisas que eu passo. Fala que inclusão é uma coisa, mas na verdade faz outra. Assim, é uma inclusão que exclui. [...] É que a gente percebe assim umas coisas sutis. Como havia comentado: não te convidar pra aquele grupo, tal... tem assim aquelas barreiras. Então, assim, a gente acaba meio que sempre se sentindo mais confortável com aquelas pessoas que buscam interagir com a gente, que aceita a gente como a gente é. Então em alguns momentos a gente sente essa exclusão (E8).

Os depoimentos da Entrevistada 8 evidenciam uma contradição marcante nas políticas inclusivas da universidade, apontando a discrepância entre o discurso institucional e a experiência cotidiana dos estudantes com deficiência. Ao afirmar que a inclusão proclamada é, na prática, uma inclusão que exclui, a discente destaca como as ações institucionais podem ser superficiais, sem garantir uma verdadeira integração dos alunos.

Além das barreiras estruturais, citadas pela Entrevistada 8 durante o discurso e destacadas em discussões anteriores, o último relato revela aspectos mais sutis da exclusão, como a falta de convite para participar de determinados grupos e interações sociais. Essas atitudes preconceituosas, com as quais os discentes com deficiência precisam lidar constantemente, sem dúvida, são as que mais os afetam. Essas dinâmicas demonstram que a inclusão e a territorialização abrangem aspectos subjetivos, que envolvem o sentimento de aceitação, acolhimento, reconhecimento e pertencimento.

Eu acho que uma das maiores dificuldades, no geral, da pessoa com deficiência, é conhecer gente que realmente entenda que você tem uma diferença. Porque tem gente que às vezes finge que não tem e age como se não mudasse nada (E6).

A dificuldade de me encontrar na minha totalidade, a dificuldade de ser quem eu sou. A dificuldade de me mostrar sem o medo, sem o receio da crítica, da rejeição, do capacitismo. Essa última é a pior das barreiras, a pior das barreiras, o medo do capacitismo (E10).

As formas de apropriação da UESB pelas pessoas com deficiência se apresentam repletas de contradição e revelam como o processo de territorialização é complexo e subjetivo. A fala da Entrevistada 6 evidencia como a falta de compreensão sobre as diferenças pode gerar um isolamento, no qual as dificuldades do indivíduo são ignoradas ou minimizadas. Nesse

contexto, torna-se fundamental, praticar a discriminação positiva, que conforme Brito Filho (2016), consiste em uma estratégia para melhor distribuição de oportunidades e de direitos. Ignorar as especificidades das pessoas com deficiência e tratá-las como se enfrentassem os mesmos desafios e tivessem as mesmas oportunidades que indivíduos sem deficiência, significa negar a necessidade e a relevância das políticas afirmativas, que têm por objetivo reduzir os desequilíbrios existentes entre determinados grupos sociais (Carvalho, 2008).

O relato de E10 destaca que a maior barreira enfrentada por ela na universidade é o medo constante do capacitismo, sendo posto como um obstáculo que afeta diretamente a identidade, a autoestima e a segurança dos estudantes com deficiência. Essa dificuldade em ser plenamente quem se é ou de se apresentar à sociedade sem o medo da crítica reflete uma inquietação constante, na qual a pessoa com deficiência sente a necessidade de se adequar ou adaptar ao ambiente para ser aceita pelo grupo. Em uma sociedade que exalta a “boa aparência”, impera a tendência de esconder ou disfarçar aquilo que foge dos padrões convencionais de perfeição. O paradigma de beleza socialmente aceito, conforme apontam Lage, Lunardelli e Kawakami (2023), é representado pelas pessoas sem deficiência, vistas como detentoras do padrão dominante de perfeição. Essa contradição reflete, na verdade, o dilema vivido pelas pessoas com deficiência, que ao mesmo tempo buscam pertencimento, mas sentem que esse pertencimento só é possível se negarem aspectos de sua identidade.

Durante as entrevistas, essa realidade se manifestou de maneira evidente. Foi possível observar, por exemplo, que uma entrevistada optava por usar calças e meias, mesmo em um dia de intenso calor, enquanto outra entrevistada revelou que gosta de usar shorts e sandálias, mas sente vergonha de se expor dessa forma dentro da universidade. Esses relatos e observações coletados durante a pesquisa de campo reforçam a teoria do território, evidenciando como os corpos e suas singularidades influenciam a forma como os indivíduos se apropriam dos espaços. Segundo Haesbaert (2007), o corpo constrangido é excluído dos territórios. O medo da rejeição e do capacitismo restringe a vivência plena desses estudantes no ambiente universitário e impõe limites subjetivos à sua expressão, levando, muitas vezes, a segregação definitiva:

Mas assim, tem um aluno do turno noturno, que teve que abandonar o curso porque a noite é muito mal iluminado, além de tudo que a gente sabe da universidade pública. [...] A cadeira dele não é motorizada, é manual, então é no braço. Muitas vezes o ônibus deixava ele lá embaixo, ele tinha que subir essa rampa toda e não é acessível. As calçadas têm rampa pra subir, mas não tem rampa pra descer. Ele é um amigo meu e eu insisti pra ele fazer o vestibular. Então assim, depois de tantas barreiras levantadas, ele desistiu (E1).

Eu vou me permitir o direito de chorar, porque mexe com os nossos sentimentos. Você sabe que tem direito, mas é uma burocracia pra fazer valer o seu direito. Então, meu filho passou pela perícia da UESB, ele se matriculou e não ficou uma semana no curso. Eu fui até o NAIPD, conversei, apresentei meu filho. Expliquei que ele era autista, que ele precisava de suporte, ele precisa de muito suporte. Aí na primeira semana de aula os professores nem sabem que tem um autista na sala! Ninguém procurou ele pra nada! Ele disse: mãe, eu não vou mais! No outro semestre ele fez de novo e passou pra agronomia e novamente me falou que não iria. Claro que não quer ir! Ele não se sente incluído. O que a universidade faz em termos de inclusão é irrisório considerando o que um PcD precisa (E10).

Os depoimentos das Entrevistadas 1 e 10 revelam uma exclusão mascarada de inclusão. O drama vivenciado por esses estudantes, que foram apenas inseridos no ambiente universitário sem, de fato, terem a oportunidade de serem incluídos, reflete a realidade de uma sociedade excludente e capacitista.

A angústia dessa amiga e dessa mãe ao falarem sobre aqueles que não conseguiram superar as barreiras impostas para avançarem em seus Cursos era evidente, manifestando-se em lágrimas e revolta. Ela enxergava sua própria luta na trajetória do amigo, e sua desistência gerou um profundo sentimento de frustração, especialmente porque foi ela quem o incentivou a prestar o vestibular. Para ela, a presença do amigo representava uma forma de fortalecimento, pois saber que não estava sozinha tornava o caminho menos árduo. Juntos, compartilhavam desafios e conquistas diárias, servindo de apoio mútuo. Já a emoção incontida de E10, traduzia a dor de uma mãe que se sentia impotente diante da exclusão vivida pelo filho, uma realidade que não deveria ser naturalizada. Seu sentimento de frustração era genuíno e ainda mais intenso, pois a decepção era dupla, não apenas pelo filho, mas também pelo próprio sonho de vê-lo conquistando um espaço dentro da universidade, sonho esse, expressado em uma frase \_ “eu costumo falar para os meus filhos: vocês não podem morrer sem passar pela UESB”.

Essa declaração carrega um peso simbólico importante, pois reflete não apenas a valorização da educação, mas também a crença de que o ensino superior pode transformar vidas. No entanto, a realidade enfrentada por seu filho revelou um cenário contraditório: apesar das portas abertas para o ingresso, a falta de suporte adequado tornou a permanência um desafio insuperável. Assim, o sonho da inclusão se esvaiu diante das barreiras estruturais, acadêmicas e sociais que ainda persistem dentro da instituição.

A emoção ao relatar todas essas experiências transcende a postura de mera pesquisadora, evidenciando que a pesquisa não pode ser um processo puramente técnico e mecânico. Os relatos carregados de dor, desafios e lutas dos graduandos com deficiência física, despertaram um envolvimento profundo, mostrando que compreender essas vivências vai além da análise

acadêmica, é também um ato de empatia. Essa perspectiva vai ao encontro da reflexão Cruz Neto (1992), que ressalta que, na busca pelo conhecimento, o pesquisador não deve reduzir a pesquisa a uma simples denúncia. Ao se entregar à pesquisa, o pesquisador não apenas coleta dados, mas se insere em um universo de descobertas transformadoras, tornando impossível retornar ao ponto de partida inicial

#### **4.4 Efetividade das Políticas Públicas Inclusivas na UESB**

Ao analisar o contexto histórico que envolve a implantação de políticas públicas inclusivas na Uesb, mais especificamente de acesso e permanência, fica claro a relevância da atuação dos movimentos sociais, que se mobilizaram para a implantação do sistema de cotas na universidade. No capítulo 2, no tópico que trata sobre as Políticas de Acesso ao Ensino Superior para Pessoas com Deficiência, foi descrito como ocorreu a implantação da política de cotas nas universidades estaduais baianas, demonstrando que a UESB foi a última universidade a adotar a política no Estado da Bahia.

As lutas e os embates dos movimentos populares foram responsáveis por pressionar a administração da UESB na adoção de medidas inclusivas. Nada foi concedido voluntariamente, as conquistas se deram por meio de enfrentamentos e a partir de relações de poder. Salienta-se que na Bahia não há legislação estadual que estabeleça critérios para implantação de políticas de ações afirmativas das universidades. Dessa maneira, a iniciativa de implementação contou com o protagonismo dos movimentos populares, engajados na luta por causas sociais e raciais. Esses movimentos ganharam ainda mais força com o apoio de grupos internos à UESB, compostos principalmente por professores e alunos que defendiam a adoção de ações afirmativas.

Todo esse movimento vivenciado pela UESB no processo de implantação de políticas afirmativas reforça o entendimento de Saquet (2013) quando assume que os territórios são determinados tanto por ações locais quanto por forças externas oriundas das dinâmicas políticas, econômicas e culturais, estando em constante movimento. No Capítulo 4 foi descrito como ocorreu essa movimentação, cujas discussões iniciaram-se em 2005, tendo sido intensificadas em 2008, ano de aprovação da política. As comissões compostas para estudo sobre a política de ações afirmativas eram integradas por representante comunitários que elaboraram o documento norteador da política, juntamente com o corpo docente, técnico e estudantil da UESB.

Os protestos e reivindicações de movimentos sociais externos à UESB, apoiados por grupos internos da instituição, em defesa da inclusão de grupos historicamente oprimidos e

marginalizados, constituíram uma prática de resistência. Souza (2009; 2010) afirma que a resistência, em resposta às contradições sociais, frequentemente se manifesta por meio de processos de territorialização. Ao reivindicar a inclusão de minorias na universidade, os movimentos populares contestavam a territorialização previamente estabelecida, que, ao adotar critérios estritamente meritocráticos, resultava na exclusão das camadas menos favorecidas da sociedade, compostas predominantemente por negros, indígenas e pessoas com deficiência.

Sobre o processo de construção da política de ações afirmativas da UESB pode-se inferir que as relações de poder ocorreram de “dentro para fora” ou de “baixo para cima”, também denominado por Souza (2009) como poder heterônomo. Não havia legislação Estadual ou Federal que determinasse adoção da política, então os movimentos populares, apoiados por grupos internos da universidade, se empenharam em pressionar a administração da Uesb, forçando a mudança. Souza (2009) fala de um poder autônomo, capaz de conduzir decisões e de definir suas próprias diretrizes, que muitas vezes vai contra um poder econômico e político hegemônico:

Por fim, se o poder não é necessariamente heterônomo, tampouco territórios e territorializações precisam ser sempre heterônomos; e, uma vez que autonomia nada tem a ver com isolamento ou enclausuramento, a intensificação de fluxos e interdependências que decorre da globalização não elimina a possibilidade e muito menos a legitimidade de um projeto político-social anti-heterônomo – vale dizer, de construção de poderes e territorialidades autônomas, nas mais diversas escalas (Souza, 2009, p. 71).

Ao relatar o enfrentamento dos movimentos sociais contra o modelo meritocrático adotado pela UESB para o ingresso nos cursos de graduação, percebe-se a emergência dos chamados “territórios insurgentes”. Segundo Souza (2009), esses territórios representam grupos que resistem a uma política e uma economia hegemônicas que negligenciam a dimensão social. Como já mencionado, esses movimentos externos à universidade encontraram apoio dentro da própria instituição, envolvendo estudantes, professores e técnicos favoráveis às mudanças. Enquanto instituição pública ciente de seu papel social, a UESB atendeu às demandas da comunidade e promoveu o debate. Além disso, o fato de outras universidades estaduais já terem implantado políticas de cotas reforçou a urgência de regulamentar essa medida.

O contexto vivenciado pela UESB na implantação de políticas afirmativas, reflete a coexistência de diferentes forças em disputa durante todo o processo. Isso confirma a teoria de Souza (1995; 2009), que define o território como um lugar marcado pelas relações de poder, no qual distintos atores sociais negociam, resistem e reafirmam suas posições. Nesse sentido, a implementação dessas políticas não ocorre de maneira linear e pacífica, mas sim como resultado

de embates e articulações que evidenciam as dinâmicas provocadas pelas relações de poder presentes no espaço universitário.

Como discutido no Capítulo 4, a política de ações afirmativas na UESB foi implementada em 2008 por meio das Resoluções CONSEPE nº 36/2008, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas, e nº 37/2008, que estabeleceu as diretrizes para a reserva de vagas e cotas adicionais na universidade. Desde então, a instituição tem passado por um novo processo de territorialização, resultante das dinâmicas de poder em seu espaço acadêmico. A adoção das cotas na UESB corrobora a perspectiva de Haesbaert (2009), segundo a qual o poder hegemônico pode ser desafiado por meio de práticas de resistência. Além disso, reforça a concepção de Michel Foucault de que o poder não é absoluto, pois onde há poder, também há resistência.

A UESB alterou recentemente suas formas de ingresso na graduação, aprovando, pela Resolução CONSEPE nº 50/2023, uma vaga adicional para Pessoas Trans (Travestis e Transexuais) e criando o Processo Seletivo de Acesso e Inclusão (PSAI), que utiliza a nota do ENEM para preenchimento das vagas. A medida atendeu a uma demanda dos movimentos sociais, ampliando oportunidades para pessoas com deficiência, eliminando critérios de notas de corte, presente no Vestibular, e que acabava excluindo muitas pessoas com deficiência pelo fato de não atingirem a nota mínima exigida no processo seletivo.

As constantes reformulações nas Resoluções da UESB para atendimento das demandas sociais e aprimoramento das políticas afirmativas, consolida a afirmação de Saquet (2009) quando diz que a territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, onde os territórios são formados e transformados pelas ações sociais e, ao mesmo tempo, influenciam e condicionam esses processos, compreendendo um processo dinâmico de transformações.

Nos últimos anos, especialmente após a implementação do PSAI, a UESB tem recebido um número crescente de estudantes com deficiência nos cursos de graduação. A medida tem se mostrado eficaz na ampliação do acesso a esse público, conforme demonstram os relatórios da Secretaria Geral de Cursos, que indicam que o número de alunos ingressantes em 2022 e 2023 é equivalente ao total de matriculados em 2024.

No entanto, há desafios no processo de matrícula, que precisam estar alinhados à política de inclusão da universidade. Alguns estudantes relatam dificuldades para comprovar sua deficiência junto à equipe médica da instituição, evidenciando a necessidade de desburocratização do processo para garantir a efetividade da política de acesso. A Entrevistada 4, por exemplo, aprovada no Vestibular por meio das Cotas Adicionais em 2017, expressa frustração com a morosidade na validação de sua deficiência. Ela sofreu um acidente aos três

anos de idade, desenvolvendo hemiplegia, e apresentou um laudo médico que atestava a permanência da condição. Ainda assim, enfrentou resistência burocrática no processo de matrícula:

Como a minha deficiência não é tão visível, você me olhando, você não fala que eu tenho nada. Então assim, eu tive um pouco de dificuldade, porque quiseram indeferir a minha matrícula. Como meu pai trabalha na UESB, ele começou a pesquisar o que poderia ser feito, porque eu, realmente, tinha comprovado a minha deficiência, mas não foi aceita de primeira. Aí o começo foi um pouco complicado e se eu não tivesse o apoio de uma pessoa interna de dentro da UESB, tipo assim, correndo atrás pra saber se tinha algum retorno, se tinha algum parecer ou se tinha alguma pendência, acredito que seria bem mais complicado (E4).

Esse desgaste no processo de matrícula destoa de uma política inclusiva de acesso, pois nem todos os estudantes estão preparados para recorrer em face de uma decisão administrativa. Isso pode levar à desistência de um direito já conquistado, seja por uma análise equivocada da instituição, seja por barreiras burocráticas que inviabilizam o projeto inclusivo. A Entrevistada 10 reforça esse ponto ao relatar sobre as dificuldades enfrentadas na matrícula do seu filho com deficiência:

Então, tudo isso poderia constituir o universo de uma universidade pública. Essa facilitação e desburocratização dos processos de inscrição e de matrícula faz parte do processo de inclusão. Inclusive, já existe uma lei, coisa recente, que os casos de deficiência permanente não precisam de renovação de laudos. Apesar dessa lei, a UESB exigiu o laudo de 2024. E depois de tudo isso, ainda tem uma perícia dentro da UESB. Se já tem uma perícia, pra que o laudo atualizado? Porque dificulta pra quem tem o direito, mas não tem condição de pagar um profissional pra fazer um novo laudo. A minha realidade não é a realidade da maioria das pessoas. Eu ainda pude pagar essa consulta, mas muitos não poderão se matricular porque não terão como atender a essa exigência (E10).

O relato da Entrevistada 10, ao descrever as dificuldades enfrentadas durante o processo de matrícula de seu filho, evidencia a existência de entraves burocráticos excessivos para a validação dos laudos médicos, mesmo em situações em que a deficiência é de caráter permanente. A exigência de apresentação de laudo médico atualizado, aliada à obrigatoriedade de submissão à perícia médica, configura-se como uma barreira adicional e desnecessária ao ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior.

Esses relatos revelam que as dificuldades para a apropriação do território universitário começam antes mesmo da entrada na instituição, tornando urgente a revisão dos processos de matrícula para garantir que a política de inclusão seja, de fato, efetiva. Além disso, essa

exigência burocrática pode representar um fator de exclusão, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que muitas vezes não possuem condições de arcar com os custos de uma nova avaliação médica. Dessa forma, a UESB, ao adotar esse critério, pode acabar restringindo o acesso de alunos que, por direito, deveriam ser contemplados pelas políticas de inclusão, o que caracteriza uma medida contraditória, dificultando ou inviabilizando uma política criada para facilitar o ingresso de estudantes com deficiência.

Para além de garantir o acesso, é essencial que a universidade assegure a permanência desses estudantes, eliminando barreiras administrativas e promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. Ao implantar a política de acesso na UESB, concomitantemente, foi implantada a política de permanência. O PRAE foi instituído por meio da Resolução CONSEPE nº 011, de 17 de dezembro de 2008, com o objetivo de contribuir para a permanência e conclusão da graduação dos estudantes que comprovem carência econômica e social. Ao longo dos anos o programa foi reestruturando a sua política de Assistência e Permanência Estudantil para atender melhor às demandas dos estudantes. Em 2018, criou a Assessoria Especial de Acesso, Permanência e Ações Afirmativas (AAPA), que passou a gerenciar o Programa de Assistência Estudantil (PRAE) e o Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD).

Em 2022, a AAPA foi elevada à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (PROAPA), ganhando autonomia para gerir políticas estudantis e financeiras. O NAIPD, agora parte da PROAPA, apoia estudantes com deficiência, elabora planos de inclusão e promove acessibilidade nos três *campi* da UESB. Suas principais funções incluem identificar barreiras à inclusão, elaborar planos de ação e trabalho individualizado, garantir atendimento educacional especializado, identificar recursos necessários, acompanhar estudantes com deficiência e assessorar a UESB na promoção da acessibilidade.

O Núcleo de Acessibilidade, Inclusão e Promoção da Diversidade (NAIPD) tem se revelado uma iniciativa fundamental para diversos estudantes com deficiência que recorrem aos seus serviços. Sua atuação ultrapassa a dimensão da permanência material, relacionada ao amparo econômico e avança em direção à permanência simbólica, vinculada aos significados atribuídos à experiência universitária, conforme as categorias propostas por Santos (2009) e Ganam e Pinezi (2021). O NAIPD oferece desde apoio e assessoramento pedagógico até acompanhamento psicológico, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acessível. Os relatos a seguir evidenciam a relação de afeto e confiança que os estudantes desenvolveram com o setor:

Eu tive suporte do pessoal do NAIPD, a técnica de educação que me atendeu foi maravilhosa! Os funcionários do NAIPD tá atrás o tempo todo, tá cobrando para dar suporte, porque o que eles podem fazer, o que eles sabem de benefícios pro aluno, eles empurram mesmo e ajudam. Então assim, eu tive essa acolhida do NAIPD (E1).

Em questão da universidade eu não tenho o que reclamar. Me acolheram, não encontrei resistência em nenhum setor, pelo contrário ..., teve o pessoal do NAIPD, setor da UESB, que me deu um suporte, um apoio, me chamou pra conversar, ouviu as minhas demandas. Então, eu só tenho a agradecer a universidade por esse incentivo (E2).

Passei logo no primeiro dia que cheguei. [...] logo no primeiro dia dessa semana, o NAIPD marcou uma entrevista comigo pra entender a minha necessidade e tal. Então, sim, teve esse processo de triagem (E3).

Como eu já falei no início, antes mesmo de eu entrar, já tiveram várias reuniões para entender a minha limitação e saber o que eu iria precisar. Queriam saber se eu iria precisar de alguém do meu lado o tempo todo, enquanto eu estivesse na universidade pra me ajudar na locomoção, pra me levar nos lugares (E5).

O que eu utilizei é o serviço do NAIPD [...]. Eu tive todo um aparato, antes de entrar na UESB. Eu não tenho do que reclamar e também não tenho nada pra questionar. Eu só tenho é que agradecer por esse acompanhamento que eu tenho. Eu tinha atendimento toda sexta-feira à tarde com uma pedagoga. Ela me pergunta como estão as aulas, se eu estou conseguindo acompanhar. Era um momento que eu falava sobre a minha semana e sobre alguma dificuldade. Inclusive eu contava com um monitor para a disciplina de estatística, que me dava um reforço, um suporte para a disciplina (E9).

Os relatos dos entrevistados evidenciam a importância do NAIPD para a permanência simbólica desses alunos na universidade e, conseqüentemente, sua contribuição para o processo de apropriação do território. O reconhecimento do suporte oferecido pelo Núcleo é evidente nas falas de E1 e E2, que ressaltam tanto o comprometimento dos funcionários em oferecer ajuda quanto o sentimento de acolhimento percebido desde o primeiro contato com o setor. Esses relatos reforçam a perspectiva de Santos (2019), ao destacar que a permanência estudantil vai além da presença física na universidade, envolvendo um processo contínuo de reconhecimento, afirmação de identidades, construção de laços afetivos e garantia de condições equitativas para a participação acadêmica.

Os Entrevistados E3, E5 e E9 ressaltam que o primeiro contato com o NAIPD ocorreu antes mesmo do início das aulas ou logo no primeiro dia. Esse contato prévio demonstra uma política inclusiva de permanência, refletida no processo de triagem e escuta ativa das demandas dos alunos. Esse momento inicial, não apenas permite um planejamento adequado de suporte, mas também reforça a sensação de pertencimento dos discentes à universidade. Essa ação

demonstra que a UESB possui a intenção de promover um ambiente acessível, confortável e favorável ao desenvolvimento das potencialidades de cada estudante,

Além disso, o acompanhamento contínuo, relatado pelo Entrevistado 9, evidencia a efetividade do apoio pedagógico ao longo do semestre. O suporte de monitorias específicas, como o oferecido na disciplina de Estatística, é um diferencial no processo de aprendizagem e na adaptação dos estudantes ao ensino superior. Todas essas atividades fazem parte das ações de assessoramento e acompanhamento do Núcleo, mostrando-se fundamentais para garantir a permanência desses estudantes na universidade, reduzindo índices de evasão e retenção. Dessa forma, o NAIPD reafirma seu papel crucial na inclusão educacional e na promoção da equidade no ensino superior.

Ainda sobre o atendimento do NAIPD, a pesquisa constatou que os alunos com deficiência que ingressam na instituição fora do sistema de cotas adicionais para pessoas com deficiência, não recebem o mesmo atendimento que aqueles que ingressaram pelas cotas PcD. Essa diferenciação no tratamento institucional pode impactar negativamente a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes.

Dos dez graduandos entrevistados, três não ingressaram na UESB por meio de cotas adicionais para PcD. E6, E7 e E10, que entraram, respectivamente, por cota étnico-racial, cota para escola pública e ampla concorrência, acabam sendo tratados como se não tivessem deficiência, o que restringe seu acesso a serviços e direitos que poderiam favorecer sua inclusão e adaptação à vida acadêmica. Os relatos a seguir ilustram essa realidade:

Como eu entrei pela cota étnico-racial eu não tenho tanto acesso ao NAIPD, porque tem alguns direitos aqui da instituição que são priorizados para os alunos que entraram pela cota. Os que não entraram não tem tanta prioridade. É como se eu não fosse considerada PcD, simplesmente por não ter ingressado na universidade por cota PcD. Então eu acabo não tendo tanto acesso a alguns direitos por conta disso (E6).

Eu acho que sim, porque lá tem um núcleo que é o NAIPD e eles não sabiam da minha existência. Foi uma professora que me disse que existia, mas aí eu cheguei lá e eles falaram assim: ah... é porque você não entrou pela cota PcD, foi por isso que a gente não teve acesso a você. Mas depois eles ficaram sabendo e não mudou muita coisa (E7).

Os relatos indicam que estudantes com deficiência que ingressam por modalidades de concorrência distintas das cotas adicionais específicas para PcD não são devidamente identificados, no momento da matrícula, pela Secretaria Geral de Cursos (SGC) e pelos Colegiados. Essa omissão representa uma falha que compromete a efetividade da política de permanência da UESB, pois a ausência de identificação impede o atendimento às demandas

específicas desses estudantes, resultando, muitas vezes, em sua exclusão das ações e serviços previstos pelas políticas inclusivas da instituição.

Diante dessa falha no processo de acolhimento, sugere-se que seja realizado um mapeamento ativo desses estudantes para encaminhá-los ao NAIPD, garantindo que todos tenham acesso aos serviços oferecidos, independentemente da modalidade de ingresso. A inclusão não deve se limitar apenas aos estudantes beneficiados pelas cotas adicionais para PcD, pois essa abordagem compromete a equidade no atendimento e pode aprofundar desigualdades dentro da própria instituição, tornando-se uma prática excludente e contraditória. Embora as cotas para PcD representem um importante mecanismo de acesso ao ensino superior, é fundamental garantir que todos os estudantes com deficiência, independentemente da modalidade de ingresso, recebam um tratamento justo e equitativo, assegurando-lhes as mesmas condições de permanência e aprendizagem.

No que se refere à acessibilidade, os participantes relataram diversos problemas estruturais no *campus*, incluindo iluminação inadequada, bebedouros de difícil acesso, pisos e mobiliário impróprios, pontos de ônibus distantes ou sem calçadas, ausência de rampas ou rampas excessivamente íngremes, escadas e rampas sem corrimão, número insuficiente de vagas de estacionamento para PcD, banheiros com estrutura inadequada e elevadores com funcionamento precário. Além disso, foram mencionados espaços totalmente inacessíveis, como o andar superior da biblioteca e uma área do Restaurante Universitário, que não possuem rampas nem elevadores para acesso.

Acredito que precisa tornar o restaurante universitário mais acessível e também a biblioteca. Avaliar a possibilidade de ter um elevador, seria ótimo (E3).

Nas aulas, foi mais complicado porque as cadeiras não são tão confortáveis. Então, às vezes eu preciso sair, porque fisicamente, é muito difícil! É muito tempo parada e aí eu começo a sentir dores (E6).

Sem falar no mobiliário das salas. Ali eu realmente sofro! Por conta da paralisia eu adquiri escoliose e sofro muito da coluna e aquelas cadeiras são extremamente desconfortáveis. Então eu assisto aula com muita inquietação, porque eu mexo o tempo todo, procurando uma posição menos desconfortável. Tem dia que eu não consigo assistir aula de tanto sofrimento (E10).

Eu vejo muita falta de acessibilidade, principalmente em relação ao piso, assim, por não ser adaptado, eu sinto dificuldade de me locomover (E8).

Onde fica o Colegiado tem escada e elevador, mas deveria ter a rampa. Teve uma ocasião que eu precisei ir à Secretaria Geral de Cursos com a minha mãe e nós tentamos subir de elevador, mas ficamos presos. Entre o elevador e a

escada, eu vou preferir a escada, mesmo com dificuldade, eu vou tentar subir pela escada (E9).

Esses relatos destacam a necessidade urgente de revisão das condições de acessibilidade no *campus* e da implementação de uma política inclusiva que contemple todos os ambientes e diferentes tipos de deficiência. Para que as intervenções sejam eficazes, é fundamental que sejam planejadas sob a perspectiva de quem realmente utiliza esses espaços, garantindo a redução das barreiras físicas e promovendo uma experiência universitária mais acessível e equitativa para todos.

A figura 11 ilustra a dificuldade relatada pelos estudantes com deficiência física que utilizam transporte público. Os Entrevistados 4 e 9, mencionam a falta de acessibilidade no *campus* universitário em alguns pontos de ônibus, destacando, em especial, um ponto de desembarque que serve de acesso a muitos espaços no campus, incluindo o maior módulo de salas de aulas da UESB.

Então, essa questão de acessibilidade eu sempre tive muita dificuldade na UESB. Eu já caí no ponto de ônibus que fica em frente da Assessoria de Obras por conta da falta de acessibilidade. (...) É preciso verificar a possibilidade de fazer algum tipo de calçada que aproximasse a distância entre a escada do ônibus e o chão (E4).

Porque como eu não dobro as minhas pernas aí eu desço pulando os degraus do ônibus. A única dificuldade é porque eu estudo no Módulo do Luisão, mas como eu não consigo descer no ponto do Luisão porque não tem a calçada, eu preciso descer no Módulo I e voltar para o Luisão (E9).

Os relatos apresentados evidenciam que a deficiência física, somada à ausência de infraestrutura adequada, transforma deslocamentos cotidianos em desafios marcados por riscos à integridade física e por limitações à autonomia dos estudantes. No caso do depoimento da Entrevistada 4, o perigo de quedas decorrentes da diferença de nível entre os degraus do ônibus e o solo, revela a negligência da administração em relação ao direito de ir e vir dessas pessoas em segurança. Já o relato do Entrevistado 9, aponta como a falta de calçadas em pontos estratégicos obriga o estudante a percorrer distâncias maiores, impondo desgaste físico excessivo para um estudante que utiliza órteses nos membros inferiores e que possui uma dificuldade de locomoção significativa. As citações destacadas revelam a importância de envolver as pessoas com deficiência no processo de planejamento das obras de acessibilidade, assegurando que suas demandas específicas sejam contempladas de forma efetiva.

Figura 11 — Ponto de ônibus dentro da UESB (*campus* de Vitória da Conquista)



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Embora as barreiras físicas representem um obstáculo significativo para a apropriação do território pelas pessoas com deficiência, a maioria dos discentes entrevistados destacou as barreiras atitudinais como as mais recorrentes no ambiente acadêmico e as que geram maior impacto sobre esse público. Alguns participantes relataram essa experiência de forma mais discreta, demonstrando constrangimento ao abordar o tema. Outros, com uma postura mais crítica e consciente da realidade vivenciada, reconheceram-se como alvos de preconceito e exclusão, além de manifestar indignação diante das dificuldades enfrentadas por outras pessoas em situação semelhante.

[...] inclusive tem alguns professores que fazem sorteio dos grupos de trabalhos. Eu acho esse método melhor, pra estar em um grupo e não ter aquela preocupação de ter que me inserir em um grupo. Eu não gosto de ter que ficar pedindo: ah, será que eu poderia ficar no grupo? A gente já percebe, assim, que já não tem aquele espírito de equipe (E8).

[...] eu tenho dificuldade de me apropriar do espaço com agilidade[...]isso tem haver com a minha deficiência em parte, porque eu não posso dissociar o efeito da minha vivência como PcD da forma como eu funciono. Por exemplo, não é todo lugar que eu me sinto aceita, acolhida. São 55 anos de vivências de exclusão, são 55 anos de discriminação e preconceito, mesmo os velados (E10).

Mas o que eu quero ressaltar é sobre a barreira atitudinal, porque eu via como a turma toda agir com desrespeito com ele. Ele fazia uma pergunta que não cabia muito naquele momento, as pessoas ficavam com aqueles olhares, com aqueles risinhos. Ninguém queria que ele fizesse parte nos grupos, sabe? Aí eu, por ter esse olhar, eu tinha essa percepção. Então ele mudou de Curso, eu não sei como ele está nesse outro Curso. Então toda vez que ia falar, tinha os risinhos; toda vez que ele ia perguntar, vinha a crítica. Então, era uma barreira atitudinal, clássica (E10).

Os relatos evidenciam que a exclusão não ocorre apenas por barreiras físicas ou institucionais, mas também pelo comportamento de colegas e professores, que, consciente ou inconscientemente, dificultam a integração dos estudantes com deficiência. O relato de E8 destaca como a formação de grupos de trabalho pode ser um momento de exclusão, gerando insegurança e desconforto para o aluno que sente a necessidade de se inserir em um grupo, mas percebe a falta de acolhimento e espírito de equipe.

A Entrevistada 10, por sua vez, traz uma reflexão profunda sobre a exclusão acumulada ao longo da vida, ressaltando que o sentimento de pertencimento está diretamente relacionado à aceitação do meio. O relato enfatiza que, além das limitações físicas, a percepção da deficiência é influenciada pelo contexto social e pelas experiências de discriminação, muitas vezes veladas, mas persistentes. É possível observar em sua fala que a exclusão também se manifesta de forma mais explícita, quando o entrevistado fala sobre um colega que era alvo de olhares, risos e críticas sempre que tentava interagir na sala de aula. Esse comportamento reforça estereótipos e pode impactar diretamente a autoestima e a permanência do estudante, como evidenciado pela mudança de Curso do colega mencionado.

Os relatos demonstram que a barreira atitudinal continua sendo um dos maiores desafios para a inclusão plena, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes com deficiência. A mudança desse cenário exige um esforço coletivo da comunidade acadêmica para promover um ambiente mais acolhedor, respeitoso e inclusivo, combatendo atitudes discriminatórias e garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizado.

Nesse cenário de dificuldades que permeiam o processo de territorialização dos graduandos com deficiência física, torna-se urgente a necessidade de medidas efetivas para combater o preconceito, a partir de intervenções promovidas pela instituição com medidas que chamem a atenção da comunidade interna, de forma geral, para a causa das pessoas com deficiência na busca de ações que impactem em uma nova forma de ver, de entender e de incluir esse público em todas as atividades da instituição.

Ao questionar os entrevistados sobre possíveis intervenções e sugestões para que a UESB pudesse promover uma maior interação entre as pessoas com deficiência e sensibilizar toda a comunidade acadêmica, foram apontadas diversas estratégias, entre elas, destacam-se a realização de eventos em datas estratégicas, a distribuição de materiais educativos, a promoção de rodas de conversa, a melhoria da comunicação entre os setores da universidade, o fortalecimento do diálogo com os discentes com deficiência e a implementação de ações de

conscientização indireta. Os relatos apontam para uma demanda clara por ações concretas que vão além de medidas pontuais e burocráticas, podendo ser melhor compreendidas a partir dos relatos a seguir:

O que eu sinto falta de ações simples. Fazia todo mundo junto, convidava um ou dois palestrantes [...]. Eu provoquei no ano passado para ter: bora fazer um evento, vamos fazer cartilha e sair distribuindo, vamos! Você sabia que dia 21 de setembro é dia de luta da pessoa com deficiência? Faz uma cartilha pequenininha! Eu já falei que eu me comprometo a passar em todas as salas falar sobre esse dia de luta! Não estão nem aí (E1).

Então eu sugiro que seja aberto um canal de comunicação para contemplar situações atípicas como a minha. Ainda argumentei: mas vocês querem que eu saia da minha cidade, pra falar com vocês uma coisa que eu consigo expor de forma remota? Precisa abrir um canal de comunicação, de escuta, de entendimento (E2).

Eu acho que a roda de conversa faz muita falta. Eu acho que deveria ter rodas de conversa com as pessoas com deficiência para a gente poder partilhar um pouco da nossa vivência, da nossa dificuldade (E5).

Eu acho que em primeiro lugar eles deveriam se reunir com esses alunos, com professores do próprio Curso e conversar. Saber sobre o que o aluno tá precisando, qual é a dificuldade. No meu caso mesmo, não houve isso de conversar, de ter reunião com professores, com coordenador, então eu nunca fui convidada para reunião, por exemplo (E7).

Tem também aquele tipo de conscientização indireta, sabe? Cartazes com claros exemplos de capacitismo, porque muitas pessoas nem sabem o que é capacitismo [...], mas se você coloca de forma clara: se você se deparar com uma pessoa utilizando cadeira de rodas, aja dessa forma; não faça tal pergunta para uma pessoa com deficiência. Eu acredito que essas iniciativas são muito mais educativas e têm um efeito muito potente (E10).

Os relatos dos entrevistados evidenciam a necessidade de ações mais efetivas e contínuas para promover a inclusão e a conscientização da comunidade acadêmica sobre as questões enfrentadas pelas pessoas com deficiência na UESB. As sugestões apresentadas ressaltam tanto a importância de iniciativas diretas, como eventos e rodas de conversa, quanto estratégias mais sutis, como a comunicação indireta por meio de materiais educativos.

O depoimento da Entrevistada 1 revela frustração diante da inércia institucional em relação a ações simples, mas significativas, como a realização de eventos em datas comemorativas, a distribuição de cartilhas informativas e a divulgação da luta das pessoas com deficiência. O relato do Entrevistado 2 reforça a necessidade de ampliar os meios de contato entre os estudantes PcD e a instituição, evitando deslocamentos desnecessários e garantindo um suporte mais ágil e eficiente. As falas de E5 e E7 destacam a carência de espaços de escuta e troca de experiências, como rodas de conversa e reuniões entre alunos, professores e

coordenadores para discutir suas dificuldades e necessidades. Essa abordagem não apenas fortalece o sentimento de pertencimento, mas também possibilita que a instituição compreenda melhor as demandas desse grupo. Por fim, a Entrevistada 10 propõe uma estratégia de conscientização indireta, justificando que muitas formas de discriminação ocorrem por falta de informação, e ações educativas poderiam contribuir para transformar a cultura institucional, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Outra questão levantada durante as entrevistas foi a necessidade de aprimoramento da política institucional de acesso e permanência, fortalecendo a acessibilidade e a inclusão na UESB. Muitos discentes destacaram a dificuldade no atendimento de suas solicitações, que, na maioria das vezes, barraram em entraves burocráticos que poderiam ser analisados de forma mais individualizada e flexível. Além disso, a falta de envolvimento de toda a comunidade acadêmica no processo inclusivo e a ausência de um olhar mais sensível para as demandas específicas desse público agravaram ainda mais a situação.

As políticas de permanência precisam melhorar. Foi como eu te falei, eu não tive um respaldo da PROAPA nessa questão da necessidade do computador. Se eu tivesse um computador talvez seria mais aceito nos grupos porque aí as pessoas saberiam que eu teria condições de entregar a atividade. Isso tudo é acessibilidade e permanência. Eu queria solicitar a residência universitária no período das provas finais, assim eu teria condições de fazer as provas finais e não teria perdido o meu semestre inteiro [...]. Teria que ter uma pessoa para atender a demanda da noite [...]. Ainda não pude me organizar financeiramente para comprar um computador e para melhorar a questão do transporte (E2).

A política inclusiva precisa envolver todas as etapas que constituem o processo de inclusão: o processo seletivo, a matrícula, o atendimento sistemático das necessidades daquele aluno. Como ocorre com as empresas e com as instituições de ensino: eles garantem a cota, porque é obrigatória, mas não garantem a permanência [...]. Eu penso que as estruturas ainda precisam melhorar bastante para que o PCD, de fato, se sinta no direito de acessar aquele lugar, de estar naquele lugar, de fazer parte daquele lugar e de usufruir de forma plena de todo o seu direito (E10).

As frustrações relatadas pelo Entrevistado 2 reforçam a necessidade de uma reestruturação das políticas de permanência na universidade. Residente em outra cidade, ele enfrenta uma rotina exaustiva, passando cerca de seis horas diárias em deslocamento para frequentar as aulas, além de lidar com desafios financeiros que o impedem de ter um computador. Diante desse cenário, a exigência da universidade para que ele comparecesse presencialmente em um turno oposto ao das aulas, para formalizar a solicitação de um computador e da Residência Universitária, evidencia a falta de flexibilidade e sensibilidade institucional, além de demonstrar uma falha grave da instituição de conceder um tratamento

diferenciado para os alunos do noturno. Esse caso ilustra como a rigidez burocrática pode se tornar uma barreira adicional, dificultando ainda mais a permanência e o desempenho acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade.

A Entrevistada 10 aborda uma percepção que tem sobre o processo inclusivo da UESB que foi constatada em outras pesquisas, quando do levantamento realizado nas bases de dados sobre a inclusão de pessoas com deficiência em outras organizações: “eles garantem a cota porque é obrigatória”. Siqueira e Santana (2010), afirmam que a “inclusão” das PcD, seja no mercado de trabalho ou no ambiente educacional, ocorre por força de lei e pressão social. As autoras defendem que a inclusão de PcD não deve ocorrer por ações isoladas, mas deve ser fundamentada em princípios que envolvem a responsabilidade social e a busca por igualdade de oportunidades, garantindo a estrutura física e tecnológica que possam de fato incluir essas pessoas. Dessa forma, a inclusão não deve ser tratada, apenas, como um conjunto de normas, mas como um compromisso coletivo, no qual estudantes, professores e gestores atuem de forma proativa para garantir uma inclusão plena.

A questão da permanência estudantil relacionada ao suporte financeiro institucional foi amplamente abordada pelos entrevistados, que destacaram as dificuldades para obter os auxílios devido a critérios generalistas que desconsideram as especificidades e vulnerabilidades que marcam a trajetória desses estudantes, o que acaba por excluí-los do acesso às políticas de assistência e permanência. Os relatos evidenciam que os requisitos estabelecidos, especialmente os relacionados à renda per capita, impedem a participação de muitos alunos, uma vez que alguns recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e outros possuem alguma fonte de renda, porém na maioria dos casos, insuficientes para custeio das despesas com os estudos. Além disso, estudantes que não se enquadram nessas situações, muitas vezes, são impedidos por questões meramente burocráticas. Os depoimentos a seguir ilustram essa problemática:

Então assim, a universidade faz o quê? Ela dá essa bolsa para facilitar a permanência, mas assim, como é definido o valor dessas bolsas que eu acho que está errado. Se você é de outra cidade e você puxa o Cadúnico de outra cidade, automaticamente vai R\$ 800,00 pro seu bolso. Eles não estão nem aí se eu moro em zona rural, se eu tenho um gasto, se eu preciso comer. Então, assim, dentro de 100 Km de conquista, estou igual a todo mundo. É os R\$ 400,00 por mês [...] Eu acho que deveria ser repensado isso (E1).

Eu já me inscrevi em alguns editais para concorrer, sim, mas até o momento eu não consegui nenhum benefício, porque o apartamento estava no nome de uma colega e eu não conseguia comprovar a minha residência. Agora que eu estou morando com o meu primo e a conta de água e luz está no meu nome e eu consegui comprovar a minha residência, então agora eu consegui o benefício RU e Xérox. Mas não consegui os outros benefícios, como auxílio moradia e auxílio transporte (E5).

O tratamento uniforme dos estudantes, sem levar em conta suas especificidades, configura uma política excludente. A realidade desses alunos é complexa e exige critérios diferenciados. Quatro dos participantes da pesquisa vêm de outras cidades e uma estudante mora na zona rural e dependem de suporte financeiro para se manterem na universidade. Além disso, três, dos dez estudantes entrevistados, não utilizam transporte público devido às dificuldades de locomoção. Duas discentes utilizam transporte por aplicativo, e outra depende da mãe para levá-la e buscá-la de carro. Esses custos extras poderiam ser minimizados com o auxílio institucional, mas, devido a critérios unicamente econômicos, acabam sendo excluídos dos benefícios, tornando ainda mais desafiadora a permanência na universidade.

As políticas de ações afirmativas “têm por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13). Tratar os estudantes com deficiência da mesma forma que outros segmentos da sociedade não parece adequado, uma vez que as barreiras enfrentadas por esse grupo, bem como os custos adicionais para garantir sua mobilidade e acesso ao ensino, são significativamente maiores. Nesse sentido, uma possível solução seria a adoção da discriminação positiva como estratégia para corrigir desigualdades e promover uma distribuição mais justa de oportunidades e direitos (Brito Filho, 2016). Ao reconhecer as demandas específicas desse público, a universidade poderia implementar políticas mais eficazes e alinhadas ao princípio da equidade, favorecendo a inclusão e a permanência dos estudantes com deficiência.

Durante o processo de coleta de dados foi possível perceber que, em todos os depoimentos, os discentes ressaltavam algum comportamento ou alguma atitude que demonstrava um esforço excessivo para realização de determinada atividade. As falas evidenciam que eles têm passado, muito mais, por um processo de integração do que de inclusão.

Segundo Sasaki (2006), a integração é uma etapa posterior ao processo de inserção e se caracteriza pela adaptação do indivíduo ao ambiente, exigindo um esforço unilateral para superação das barreiras que impedem sua plena participação na sociedade. Trata-se, portanto, de um modelo que transfere a responsabilidade da adaptação exclusivamente para o estudante, sem que o meio promova mudanças significativas para acolhê-lo. Em contraste, a inclusão é um processo bilateral que demanda transformações na sociedade como um pré-requisito fundamental (Sasaki, 2010). Nesse modelo, o ambiente e as estruturas sociais são modificados de forma intencional para garantir que todas as pessoas tenham igualdade de oportunidades, possam se desenvolver plenamente e exercer sua cidadania sem obstáculos adicionais.

Essa integração se torna visível nos depoimentos de algumas entrevistadas, que expõem um processo de apropriação de território marcado, tanto por desafios estruturais de acessibilidade quanto por barreiras atitudinais relacionadas ao capacitismo. As falas demonstram que, em vez da instituição proporcionar condições adequadas para sua permanência e participação plena, os alunos precisam constantemente encontrar maneiras de se adaptar e superar as dificuldades por conta própria.

Porque eu tive dificuldade, só que eu tive que saber lidar para poder superar. Eu precisei me adaptar a muita coisa para poder concluir o meu Curso. Por não querer me desgastar, eu deixei passar muita coisa (E4).

Sim, eu precisei adaptar, mas foi tranquilo, porque fui observando os lugares que seriam melhores para me locomover, porque tem até rampa, mas é como se não tivesse, porque são muito inclinadas. Se um cadeirante for tentar passar com cadeira de rodas não vai conseguir. Eu mesma não consigo, principalmente quando chove que fica mais escorregadio (E5).

Eu acho que foi uma adaptação mais minha, eu não cheguei a notar na adaptação do ambiente em si (E6).

Por conta da falta de acessibilidade, principalmente em relação ao piso, a gente sempre vai dando um jeitinho de contornar a situação (E8).

Eu aprendi a lidar com algumas situações, caso alguém fale alguma coisa eu tô respondendo a pessoa. Antes, a pessoa falava e eu ficava quieta, ouvindo. Agora não, eu já respondo (E7).

[...] se eu percebo que um professor é mais capacitista, eu já me protejo, eu já não quero lidar com ele. Inclusive aconteceu no meu Curso, com uma professora. Aí eu me protegi e falei: aqui eu não vou, não tem possibilidade de interação. Fiquei quieta no meu canto, me anulando e tendo que ouvir falas capacitistas o tempo todo. Então eu aprendi isso, a fazer uma espécie de triagem, eu tenho que selecionar com quem eu vou lidar, com quem eu vou falar ou interagir (E10).

A experiência da Entrevistada 4, ilustra essa necessidade de adaptação forçada, na qual o estudante assume a responsabilidade de lidar com os obstáculos para conseguir concluir o Curso, muitas vezes evitando confrontar situações desgastantes. As Entrevistadas 5 e 8, falam sobre problemas estruturais que comprometem a acessibilidade, por rampas e pisos inadequados, mas demonstram tranquilidade em contornar a situação. Além dos desafios físicos, as Entrevistadas 7 e 10 evidenciam as barreiras atitudinais, presentes no contexto acadêmico. E7 precisou mudar o seu comportamento para conseguir lidar melhor com as situações de preconceito que enfrenta no *campus*, adotando uma postura mais defensiva de não se calar diante de qualquer atitude discriminatória. E10 mostra que a presença de professores com comportamentos capacitistas, influencia diretamente na experiência do estudante, levando-

o a adotar estratégias de autopreservação, como evitar o contato e se isolar para não ter que enfrentar falas preconceituosas. A Entrevistada 6, evidencia uma situação clássica de interação, quando relata que precisou se adaptar à UESB e que não percebeu mudanças no ambiente universitário para atendimento das suas necessidades.

Os depoimentos evidenciam que a política inclusiva da instituição ainda é insuficiente, pois exige dos estudantes um esforço individual excessivo para superar, tanto barreiras físicas quanto comportamentais. Isso reforça a necessidade de mudanças institucionais mais profundas, que vão além da infraestrutura física, mas que envolvam ações de sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica, promovendo um ambiente verdadeiramente acessível e respeitoso. Conforme Assis e Carvalho-Freitas (2014, p. 501), “[...] a inclusão envolve um esforço da sociedade para garantir a igualdade de oportunidades, a adequação dos ambientes, as condições e os instrumentos de trabalho para abranger e envolver todas as pessoas”.

O papel que a política pública exerce no processo de apropriação é de especial valor, pois como foi observado nos relatos dos participantes foi possível observar que as barreiras físicas e, principalmente, as atitudinais são as que mais impactam no processo de apropriação dos discentes com deficiência. Dessa forma, essas barreiras só podem ser vencidas por meio de uma política institucional consistente e direcionada a minimizar as dificuldades impostas no *campus*, sejam elas, materiais, abrangendo a questão da mobilidade e de suporte pedagógico dos estudantes, ou imateriais, envolvendo a conscientização da comunidade universitária na busca da inclusão.

Nesse cenário, torna-se urgente refletir sobre quem é, de fato, o sujeito de direito da política de acesso e permanência na UESB. Compreender as limitações, dificuldades e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência é fundamental para a formulação de políticas realmente inclusivas. Os depoimentos analisados evidenciam as múltiplas particularidades que atravessam a experiência universitária das pessoas com deficiência física: são estudantes com mobilidade reduzida, que em muitos casos dependem integralmente do apoio materno para frequentar a universidade; que necessitam de um suporte financeiro ampliado devido às suas especificidades; que enfrentam barreiras à socialização e vivenciam sentimentos de constrangimento impostos pelas limitações de acessibilidade. Esses elementos reforçam que o sujeito da política de acesso e permanência não pode ser concebido de forma genérica, mas deve ser reconhecido em sua complexidade, com atenção às múltiplas dimensões que condicionam sua permanência e participação plena na vida universitária.

A adoção do critério exclusivamente socioeconômico para a concessão de benefícios, como os auxílios moradia, transporte e alimentação e utilização de serviços de apoio pedagógico e psicológico, por exemplo, evidencia o quanto a política institucional ainda se distancia do reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito. Ao exigir a comprovação de vulnerabilidade econômica, a universidade desconsidera que a própria condição de deficiência, por si só, já configura uma situação de vulnerabilidade que demanda atenção específica. Essa exigência reforça uma lógica assistencialista, em vez de uma abordagem baseada na justiça social e nos princípios da inclusão, revelando uma fragilidade na estrutura das políticas de permanência que deveria, prioritariamente, contemplar as singularidades desse público.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender como ocorre o processo de territorialização, sob a perspectiva dos graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo em vista as políticas inclusivas de acesso e permanência da instituição. A investigação foi conduzida com base nos relatos dos próprios estudantes, complementados por observação não-participante e análise documental.

Para o alcance do objetivo foram analisadas as diferentes dimensões do território universitário e como impactam a vivência desses estudantes. Partindo do pressuposto de que as relações de poder são inerentes aos territórios, e, portanto, também à universidade, e considerando que essas interações se manifestam em múltiplas dimensões (Haesbaert, 2004a; Saquet, 2005; 2009; Souza, 1995; 2009), esta pesquisa analisou o fenômeno sob os aspectos econômico, político, cultural e natural, com ênfase na dimensão cultural, que envolve os aspectos imateriais concernentes à experiência universitária.

O processo de apropriação do espaço universitário pelos graduandos com deficiência física revelou-se complexo e dinâmico, atravessado por constantes movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, à medida que esses sujeitos se transformam e ressignificam seus percursos ao longo da trajetória acadêmica.

A dimensão política demonstrou-se central no processo de viabilização do acesso e permanência desses estudantes na universidade, especialmente por meio da conquista de direitos assegurados por legislações específicas. A análise da trajetória das legislações voltadas às pessoas com deficiência, revela que tais conquistas não podem ser dissociadas do protagonismo histórico dos movimentos sociais. Esses movimentos de resistência exercem um poder autônomo, contrapondo-se às formas hegemônicas de dominação do Estado e promovendo rupturas que impulsionam mudanças institucionais. Como resultado dessas tensões e pressões políticas, observa-se um aumento expressivo na produção legislativa a partir do início do século XXI, conforme demonstrado no Quadro 2.

A existência de um conjunto expressivo de normativos voltados às pessoas com deficiência revela um processo contínuo de aprimoramento legislativo, em resposta às demandas sociais e à necessidade de assegurar o direito à acessibilidade. No âmbito da UESB, esses normativos tiveram impacto direto na estrutura física da instituição, que precisou adaptar sua arquitetura para atender às exigências legais. Tais mudanças são visíveis nos novos prédios, que foram construídos com maiores condições de acessibilidade, contudo, os edifícios mais antigos, ainda apresentam limitações significativas, a exemplo das rampas com inclinação

inadequadas, biblioteca sem acesso na parte superior, piso liso e/ou desnivelado, elevadores com funcionamento precário, banheiros inadequados. Esses obstáculos evidenciam que, embora a dimensão política seja fundamental para impulsionar transformações, sua efetividade depende também da implementação concreta e contínua dessas políticas, que, muitas vezes, esbarram em entraves institucionais e orçamentários e pela própria negligência com as questões da inclusão.

A falta de acessibilidade na UESB constitui-se uma barreira física que dificulta o processo de apropriação e impede que o discente com deficiência participe plenamente do território. Os aspectos materiais, especialmente no que concerne à acessibilidade do território demonstram que a estrutura arquitetônica passou por uma adequação para cumprimento legal, porém distante do que uma pessoa com deficiência física e com dificuldades de locomoção precisa. Dessa forma, os discentes com mobilidade reduzida em menor grau, conseguem superar suas dificuldades e se integrar no espaço acadêmico, entretanto, os discentes com uma lesão mais limitante, percebem as barreiras arquitetônicas como insuperáveis, levando em casos mais extremos, a evasão.

Lugares inacessíveis ou parcialmente acessíveis evidenciam que os discentes foram inseridos na instituição por meio da política de acesso, mas dependem da política de permanência para se perceberem incluídos na instituição. Essa contradição se faz presente na política de acesso que possibilita o acesso do aluno com um processo seletivo que favorece sua aprovação, mas que dificulta que se aproprie efetivamente do benefício, pois encontra entraves burocráticos na matrícula, seja com exigência de documentos que contrariam leis vigentes ou com rigor excessivo na avaliação médica institucional, que deslegitimam a condição do estudante.

A pesquisa também revelou a urgência de uma maior articulação entre as políticas de acesso e aquelas voltadas à assistência e permanência. As falas dos estudantes demonstram que o ingresso, por si só, não assegura a inclusão, uma vez que esta depende da oferta de suporte pedagógico, de condições adequadas de acessibilidade e, principalmente, da superação das barreiras atitudinais ainda presentes no cotidiano universitário. A desarticulação e fragmentação dessas políticas corroboram com a perspectiva de Haesbaert (2012), ao afirmar que a configuração do território reflete contradições e disputas de poder, o que, nesse contexto, compromete a efetividade das ações afirmativas e enfraquece o direito à educação inclusiva.

Nesse contexto, é na dimensão cultural que as barreiras mais sutis, porém igualmente limitadoras, se tornam particularmente evidentes. As relações de poder se manifestam de maneira intensa na dimensão cultural, envolvendo aspectos subjetivos e imateriais que se

revelam, sobretudo, nas barreiras atitudinais, muitas vezes sutis, mas profundamente excludentes. O capacitismo, presente nas interações sociais no território universitário, se expressa por meio de olhares de superioridade entre colegas, discursos preconceituosos de professores, na negligência de demandas por parte de gestores, ou ainda em comentários inadequados de servidores. Tais atitudes tornam penoso o processo de apropriação do território universitário por pessoas com deficiência, marcado por uma evidente assimetria de poder em relação às pessoas sem deficiência.

Dessa forma, as barreiras atitudinais configuram-se como um dos principais obstáculos à construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, demonstrando que a permanência estudantil ultrapassa a dimensão material. Enquanto a acessibilidade física pode ser garantida por meio de melhorias na infraestrutura, a superação de preconceitos e a mudança de mentalidades requerem transformações profundas no campo cultural. Isso evidencia a urgência de um olhar mais atento para a permanência simbólica, fundamental para a construção de significados e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes com deficiência no território universitário.

O ideal social de um sujeito “perfeito” e “plenamente capaz”, reforça a ideia de que tudo aquilo que foge ao padrão normativo, precisa ser corrigido ou é, automaticamente, inferiorizado. Os relatos de sofrimento, indignação e angústia dos discentes diante dessas práticas revelam como tais comportamentos afetam profundamente suas experiências no espaço acadêmico, levando, muitas vezes, à segregação. Esse isolamento não pode ser compreendido como uma escolha, mas como uma imposição, o que confirma o argumento de Haesbaert (2007) de que o corpo constrangido é também um corpo excluído dos territórios. Essa segregação pode se apresentar de maneira sutil, como a limitação da participação plena no cotidiano universitário, ou de forma mais severa e definitiva como a evasão. Ambos os casos revelam a necessidade de políticas institucionais que não apenas garantam o acesso, mas assegurem, sobretudo, a permanência e o pertencimento.

A dimensão econômica, constitui mais uma barreira relevante à permanência de pessoas com deficiência física na UESB. Essa realidade se revela nos relatos de discentes que enfrentam dificuldades com o transporte, por exemplo. A impossibilidade de utilizar o transporte público, seja pela ausência de acessibilidade ou pela inadequação do serviço, eleva consideravelmente os custos de deslocamento. Em contrapartida, o critério de renda, adotado para a concessão de auxílios, acaba excluindo esses estudantes, uma vez que muitos são favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), o que, paradoxalmente, os desqualifica para o recebimento de bolsas assistenciais, seja por ultrapassar a renda per capita ou por receio de perder o benefício.

Além disso, o acesso a esses auxílios, esbarra em entraves burocráticos, na ausência de informações claras sobre os critérios de elegibilidade e na generalização das políticas estudantis, que não reconhecem esses discentes como um público com demandas específicas. A não consideração de suas particularidades contribui para tornar ainda mais difícil o processo de apropriação do território universitário. Isso se expressa, por exemplo, nos relatos de estudantes que se sentem excluídos por não conseguirem realizar atividades acadêmicas devido à falta de um computador ou notebook. A desigualdade de condições materiais, somada à ausência de políticas sensíveis à sua realidade, aprofunda as dificuldades de permanência e evidencia a urgência de ações afirmativas mais efetivas e inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se urgente refletir sobre quem é, de fato, reconhecido como sujeito de direito pelas políticas inclusivas da UESB. A lógica que rege a concessão dos benefícios, ao priorizar exclusivamente o critério socioeconômico de maneira padronizada, desconsidera as múltiplas dimensões das desigualdades vivenciadas por estudantes com deficiência. Assim, é imprescindível que a política de assistência estudantil avance para além da lógica compensatória e passe a incorporar, de forma efetiva, as especificidades desse público, assegurando o acesso e a permanência com dignidade, autonomia e pertencimento.

Somada às dimensões já discutidas, a dimensão natural também se apresenta como um fator determinante nas relações de poder vivenciadas pelos estudantes PcD, especialmente pelas limitações impostas à sua mobilidade. O campus da UESB está localizado em uma área afastada do centro da cidade e, sobretudo, distante dos bairros periféricos, dificultando ainda mais o acesso desses estudantes à universidade. Além disso, sua estrutura física é marcada pela dispersão dos Módulos, o que exige constantes deslocamentos entre diferentes espaços.

Essa configuração territorial poderia ser amenizada com melhorias na infraestrutura, como a acessibilidade dos pontos de ônibus dentro do *campus* e a adequação das vias de ligação entre os Módulos. No entanto, a ausência dessas condições reforça o isolamento dos estudantes com deficiência, que muitas vezes deixam de acessar espaços essenciais como bibliotecas, laboratórios, serviços de reprografia ou os próprios colegiados, por não conseguirem se locomover com autonomia. Essa limitação espacial não é neutra, pois revela uma relação de poder, na medida em que favorece alguns grupos e limita o acesso de outros. No caso de estudantes com deficiência, essas limitações se tornam formas concretas de exclusão, mesmo que não sejam deliberadamente impostas.

Apesar das limitações estruturais e simbólicas que marcam o cotidiano universitário, algumas experiências revelam a possibilidade de construir caminhos de resistência e acolhimento. Entre as ações mais mencionadas pelos graduandos com deficiência física como

facilitadoras do processo de territorialização, destacam-se a receptividade da equipe responsável pela triagem dos ingressantes por cotas adicionais para pessoas com deficiência, o atendimento prestado pelo Núcleo de Ações Inclusivas para a Pessoa com Deficiência (NAIPD), a assistência pedagógica oferecida por meio de tutorias de disciplina e, sobretudo, as relações interpessoais construídas ao longo da trajetória acadêmica. Esses vínculos fortalecem o sentimento de pertencimento e contribuem para suavizar as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Atitudes empáticas de professores, servidores e colegas têm feito a diferença na vivência universitária de muitos discentes. No entanto, essas iniciativas ainda são individuais e pontuais, pois não há, por parte da instituição, uma padronização ou rotina institucionalizada que oriente e assegure o atendimento adequado e contínuo a esse público.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que a territorialização dos graduandos com deficiência física na UESB ocorre em meio a uma dialética entre avanços e desafios estruturais e atitudinais. A materialidade do espaço, representada por rampas, corrimãos e elevadores, é percebida por alguns como facilitadora da mobilidade e permanência universitária. No entanto, para outros, a acessibilidade existente ainda é insuficiente ou apresenta falhas que comprometem sua eficácia, evidenciando um descompasso entre a concepção e a funcionalidade real dos recursos disponíveis.

O cenário revela que o território da UESB é um espaço em disputa, no qual as lutas por representação, por reconhecimento, por acessibilidade e por inclusão, se apresentam em múltiplas dimensões. A materialidade do espaço universitário ainda não se mostra plenamente compatível com as necessidades desses estudantes, revelando a necessidade de uma acessibilidade que vá além da infraestrutura, contemplando também mudanças atitudinais e processos institucionais. Somente a partir de um olhar mais atento às demandas dos estudantes e da implementação de melhorias efetivas será possível construir um território universitário verdadeiramente inclusivo.

Os relatos demonstram que a barreira atitudinal continua sendo um dos maiores desafios para a inclusão plena, afetando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes com deficiência. A mudança desse cenário exige um esforço coletivo da comunidade acadêmica para promover um ambiente mais acolhedor, respeitoso e inclusivo, combatendo atitudes discriminatórias e garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizado.

Diante disso, torna-se evidente que o acesso ao território universitário não se resume à presença física, mas envolve um conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais que devem ser garantidas para que a permanência seja, de fato, inclusiva. A universidade precisa

repensar suas práticas, políticas e estruturas a partir de uma perspectiva holística e multidimensional, reconhecendo que a deficiência não está no corpo do sujeito, mas nas barreiras criadas por um espaço que não foi pensado para a diversidade. Assim, é necessário construir um território universitário que acolha e valorize as múltiplas formas de estar e de aprender, rompendo com padrões normativos e abrindo caminho para uma inclusão verdadeiramente transformadora.

Encerrar esta pesquisa exige retomar a noção de territorialidade como expressão das vivências e das relações de poder que se estabelecem em um determinado espaço. Para Raffestin (1993), a territorialidade é construída a partir da vivência e permanência no território, sendo atravessada por relações simbólicas, afetivas, políticas e sociais. No contexto desta investigação, foi possível constatar que essas relações se manifestam em múltiplas dimensões, produzindo afetos que, ao mesmo tempo, agregam e segregam.

Nessa perspectiva, a territorialidade, como afirma o autor, “reflete a multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma comunidade” (Raffestin, 1993, p. 158). No caso dos graduandos com deficiência física na UESB, essa vivência se constrói sob tensões constantes: ao passo que há políticas de acesso e experiências de acolhimento, há também barreiras persistentes que dificultam a apropriação plena do território. A contradição que perpassa todo o processo investigado evidencia uma “inclusão que exclui”, ou seja, o território universitário ainda não se configura plenamente como um espaço de inclusão, uma vez que persistem barreiras que dificultam a apropriação do espaço por parte desses discentes.

Pensar a inclusão, portanto, exige repensar as formas como o território universitário é produzido, apropriado, experienciado, e, sobretudo, reconhecer quem tem o direito legítimo de habitá-lo em sua plenitude. Isso implica identificar com clareza quem é, de fato, o sujeito de direito das políticas inclusivas, não como alguém que precisa comprovar merecimento ou necessidade, mas como um cidadão que tem garantias constitucionais e históricas de acesso e permanência. Essas garantias abrangem não apenas as pessoas com deficiência, mas também aquelas que lhes prestam cuidado cotidiano, como é o caso das mães de estudantes com deficiência, cuja atuação emerge de forma significativa nesta pesquisa. Tal compreensão encontra respaldo na Lei Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024), que reconhece as pessoas cuidadoras como público prioritário nas políticas de cuidado, ampliando o entendimento sobre quem deve ser contemplado pelas ações de inclusão.

Sob essa perspectiva, a principal contribuição teórica desta pesquisa reside em evidenciar a relevância de integrar a abordagem territorial à análise e à implementação das

políticas de inclusão no ensino superior, de modo a garantir o reconhecimento e a centralidade dos sujeitos enquanto cidadãos de direitos, protagonistas de suas próprias trajetórias e fundamentais na construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

Ao reconhecer que as organizações, sejam públicas ou privadas, constituem espaços onde o poder se manifesta em múltiplas dimensões, amplia-se o campo de análise sobre a efetividade dessas políticas e sua capacidade de afetar concretamente os sujeitos envolvidos. Essa articulação entre território e inclusão permite compreender a universidade como um espaço de disputas, no qual a permanência de estudantes com deficiência física não depende apenas do acesso formal, mas da possibilidade real de habitar esse território. Assim, a pesquisa oferece uma contribuição teórica original ao reforçar a importância de se compreender os processos de territorialização como centrais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa também oferece contribuições significativas para o campo empírico, ao reafirmar a importância de incluir a pessoa com deficiência como sujeito central do processo investigativo. Essa centralidade não apenas fortalece a escuta qualificada das experiências desses estudantes, mas também representa, em si, um gesto de inclusão e de valorização da diversidade nos espaços organizacionais. Ao reconhecer os sujeitos com deficiência como protagonistas de suas próprias trajetórias, a pesquisa contribui para deslocar perspectivas meramente assistencialistas, promovendo um olhar mais comprometido com a equidade.

As limitações deste estudo concentram-se, principalmente, na impossibilidade de ampliar o número de participantes, especialmente quanto à inclusão de discentes com distintos tipos de deficiência. Tal delimitação foi imposta pelas especificidades metodológicas do instrumento de coleta de dados adotado, bem como pelas restrições temporais inerentes ao cronograma da pesquisa. Diante disso, recomenda-se que investigações subsequentes contemplem a participação de estudantes com deficiência sensorial, intelectual e com transtorno do espectro autista, com vistas a aprofundar a compreensão acerca da complexidade que permeia os processos de inclusão e territorialização no ensino superior. Ademais, ressalta-se a necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão universitária, considerando a Lei Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024), a qual, em seu artigo 8º, inciso III, reconhece as pessoas com deficiência com demanda de apoio e assistência para a realização das atividades da vida diária, como público prioritário nas políticas de cuidado, o que amplia o campo de responsabilidade das instituições de ensino superior no que tange à permanência qualificada desse público.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. de A.; BELLOSI, T. C.; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 10, n. esp.1, p. 643–660, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7917. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>. Acesso em: 3 maio 2025.

AMAPÁ. **Lei nº 1.023, de 30 de junho de 2006**. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições estaduais de educação superior e dá outras providências. Macapá: Assembleia Legislativa do Amapá, 2006. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br/>. Acesso em: 07 jun. 2024.

AMAZONAS. **Lei nº 241, de 31 de março de 2015**. Consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Amazonas, e dá outras providências. Manaus: Assembleia Legislativa do Amazonas, 2015. Disponível em: [https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/9317/9317\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/9317/9317_texto_integral.pdf). Acesso em: 07 jun. 2024.

AMAZONAS. **Lei nº 3.894, de 31 de maio de 2004**. Dispõe sobre as vagas oferecidas em concursos vestibulares pela Universidade do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus: Assembleia Legislativa do Amazonas, 2004. Disponível em: [https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2004/7349/7349\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2004/7349/7349_texto_integral.pdf). Acesso em: 07 jun. 2024.

ANTOS, W. O.; FERRAZ, A. E. D. Q. Urbanização e produção do espaço urbano em Vitória da Conquista–BA: novas formas e conteúdos. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 729–740, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n1-050.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARANTES, O. B. F. Uma estratégia fatal: a cultura nas novas gestões urbanas. *In*: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Orgs.). **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, A. M.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Estudo de caso sobre a inserção de pessoas com deficiência numa organização de grande porte. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 20, n. 2, p. 496-528, 2014.

ASSMAR, A. C. S. P. C. **Acessibilidade arquitetônica nas universidades: entraves e desafios no campus**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

BAHIA. **Decreto nº 17.191, de 16 de novembro de 2016**. Regulamenta a Lei nº 13.458, de 10 de dezembro de 2015. Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2016. Disponível em: <http://www2.UESB.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/DECRETO-N%C2%BA-17.191regulamenta%C3%A7%C3%A3o-da-Lei-do-Programa-dePerman%C3%Aancia.pdf>.

Acesso em: 6 jun. 2024.

BAHIA. **Decreto nº 28.169, de 25 de agosto de 1981.** Aprova o Regulamento de implantação da Universidade do Sudoeste (US). Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, BA, 25 ago. 1981. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-28169-de-25-de-agosto-de-1981>. Acesso em: 2 maio 2025.

BAHIA. **Edital SEC nº 001/2017, de 7 de março de 2017.** Abertura de inscrições para estudantes dos cursos presenciais de graduação das universidades públicas estaduais em condições de vulnerabilidade socioeconômica para o auxílio permanência (Programa Mais Futuro) – ano letivo de 2017. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2017. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/editais-e-manual-do-aluno-mais-futuro>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BAHIA. **Lei nº 13.458, de 11 de dezembro de 2015.** Institui o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2015. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13458-2015-bahia-institui-o-projeto-estadual-de-auxilio-permanencia-aos-estudantes-em-condicoes-de-vulnerabilidade-socioeconomica-das-universidades-publicas-estaduais-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 6 jun. 2024.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010.

BAPTISTA, V. F.; CARDOSO, M. V. G.; MARTINS, U. L. A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Sistema Educacional como Instrumento Viabilizador da Igualdade: Exposição e Análise Crítica dos Respectivos Indicadores. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 5-19, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. **Anais do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física**, Jaboticatubas, 2004.

BASTO, A. T. O. S.; CEPellos, V. M. Autismo nas organizações: percepções e ações para inclusão do ponto de vista dos gestores. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 1, pág. 1-15, 2023.

BEIER, M. M.; SINAY, M. C. F.; BRAGA, I. A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: o caso de empresas cariocas. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 13, n. 2, p. 296-319, 2023.

BOULLOSA, R. F. Mirando ao Revés nas Políticas Públicas: notas sobre um percurso de pesquisa. **Pensamento & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei Federal nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Consolida as Normas de Proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.956%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.) Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico].** – Brasília, DF: Inep, 2024. 105 p.: *il.* Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 nov. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm). Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8112-11-dezembro-1990-322161-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº. 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. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 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. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm). Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: <https://goo.gl/iPqmg>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 8112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da

República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 08 mar. 2024.

**BRASIL.** Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024. Institui a Lei Nacional de Cuidados e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15069.htm). Acesso em: 20 jul. 2025.

**BRASIL.** Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania — MDCH. **Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, indica pesquisa divulgada pelo IBGE e MDHC.** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/brasil-tem-18-6-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-indica-pesquisa-divulgada-pelo-ibge-e-mdhc>. Acesso em: 26 nov. 2023.

**BRASIL. Portaria nº. 3.284, de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

**BRASIL. Portaria Normativa nº. 25, de 22 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre transferência integral de curso e de instituição de ensino realizada por estudante financiado com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais – PNAEST. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: [https://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria\\_normativa\\_25\\_%2022122011\\_compilada\\_05012015.pdf](https://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_25_%2022122011_compilada_05012015.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

**BRASIL. Portaria Normativa nº. 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 19 jun. 2024.

**BRASIL. Projeto de Lei nº. 73, de 24 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, 1999. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>. Acesso em: 06 jun. 2024.

**BRASIL.** Secretaria de Direitos Humanos. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 43p. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-BR.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-BR.pdf). Acesso em: 11 mar. 2024.

BRETAS, P. F. F.; SARAIVA, L. A. S. Práticas de controle e territorialidades: um estudo sobre lavadores e flanelinhas. **Gestão.Org.**, Recife, v. 11, n. 2, p. 247-270, maio-set/2013.

BRITO FILHO, J. C. M. **Ações afirmativas.** 4. Ed. São Paulo: LTr, 2016.

BRUNHARA, J. A.; BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BISCOUTO, A. Regina; KRÜGER, S.; SILVA, D. V.; FERLA, J. B. S. Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior. **Revista CEFAC**, 21(3), 1-11, 2019.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. *In*: BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e reconhecimento de identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 57, n. 57, 2018.

CAMPOS, J. G. F.; VASCONCELLOS, E. P. G.; KRUGLIANSKAS, G. Incluindo pessoas com deficiência na empresa: estudo de caso de uma multinacional brasileira. **RAUSP Management Journal**, v. 48, n. 3, p. 560-573, 2013.

CARLOS, A. F. A. Diferenciação Socioespacial. **Cidades**. v.4, n. 6, p. 46-60, 2007.

CARON, D.; GADONSKI, J.; COSTA, V. F.; RODRIGUES, G. F. A Gestão de Pessoas e suas Repercussões na Inclusão Laboral de Pessoas com Deficiência. **Gestão e Sociedade**, v. 15, n. 42, p. 4215-4235, 2021.

CARVALHO, K. G. **Direito constitucional**: Teoria do Estado e da Constituição. Direito Constitucional Positivo. 14. Ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

CARVALHO-FREITAS, M. N. **A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras**: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2024. 314 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CARVALHO-FREITAS, M. N.; MARQUES, A. L. Inserção de pessoas com deficiência em organizações brasileiras: um estudo com empresas socialmente responsáveis. **GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 3, p. 483-502, 2010.

CASTEL, Robert. **La discrimination négative: citoyens ou indigènes?** Paris: Seuil, 2007.

CHAGAS, P. B.; CARVALHO, C. A.; MARQUESAN, F. F. S. Desenvolvimento e dependência no Brasil nas contradições do Programa de Aceleração do Crescimento. **Organizações e Sociedade (online)**, p. 269-290, 2015.

CHAMMAS, C. B.; HERNANDEZ, J. M. da C. A neurodiversidade com vantagem competitiva. *In*: Encontro da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Administração, 46., 2022, on-line. **Anais eletrônicos** [...]. Maringá: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2022. Disponível em: <http://www.anpad.org.br>. Acesso em: 04 fev. 2025.

COELHO, K. S. **A resistência à nova proposta de Plano Diretor apresentada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis**: uma análise das práticas alternativas de organizar. 2012. 358f. Tese (Doutorado) – Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa da Pós-Graduação em Administração, 2012.

COELHO, P. F. C.; ORSINI, A. C. R.; ABREU, N. R. Os Encontros de Serviço de Deficientes Visuais em Instituições de Ensino Superior. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 10, n. 2, p. 65-79, 2016.

COIMBRA, K. E. R.; SARAIVA, L. A. S. Territorialidade em uma organização-cidade: o Movimento Quarteirão do Soul. **Gestão & Regionalidade**, 29(86), 34-46, 2013.

COLBARI, A. Análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. *In*: Souza, Eloísio Moulin de. (Org.) **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, 2014. 296 p.: *il.*

COMINI, G.; BARKI, E.; AGUIAR, L. T. A three-pronged approach to social business: a Brazilian multicase analysis. **Revista de Administração - RAUSP**, 47(3), 385-397, 2012.

COMPARATO, F. K. Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas. *In*: BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio (org.). **Estudos em homenagem a Geraldo Ataliba**. v. 2. São Paulo: Malheiros, 1997.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento Negro e a Questão da Ação Afirmativa. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 209, 1996. DOI: 10.1590/%x.

COSTA JUNIOR, V.; CHAGAS, P. B.; OLIVEIRA, J. S. Organização-cidade e território: a territorialidade das pessoas em situação de rua a partir de suas práticas cotidianas. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 175-200, jan. 2022. ISSN 1677-7387.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-41.

DISTRITO FEDERAL. **Lei N °3.361, 15 de junho de 2024**. Institui reserva de vagas, nas universidades e faculdades públicas do Distrito Federal, de, no mínimo, 40% (quarenta por cento) por curso e por turno, para alunos oriundos de escolas públicas do Distrito Federal. Brasília: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 2024, Distrito Federal. Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=lei-3361-de-15-de-junho-de-2004>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M. Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation. **Academy of Management Journal**, v. 34, n. 3, p. 517-554, 1991.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1984.

FARAH, M. F. S. Administração pública e políticas públicas. **RAP**, Rio de Janeiro 45(3), p. 813-36, Maio/Jun. 2011.

FARIA, M. D.; CARVALHO, J. L. F. S. Diretrizes para pesquisas com foco em pessoas com deficiência: um estudo bibliométrico em administração. **Revista Ciências Administrativas**, v. 19, n. 1, p. 35-68, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera, Presidente Prudente**, v. 8, n. 66, p. 24-34, jan./jun. 2005.

FIALHO, C. B.; MELO, A. N.; NUNES, A. F. P.; GAI, M. J. P. Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ambiente Organizacional: Responsabilidade Social ou Obrigação Legal? **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 7, n. 3, p. 43-63, 2017.

FIGUEIREDO, M. D.; CAVEDON, N. R. O espaço organizacional e o espaço da cidade: as diversas formas de apropriação física e simbólica de um centro comercial em Porto Alegre. **Gestão E Sociedade**, 6(15), 227-253, 2012.

FISCHER, F. Citizen participation and the democratization of policy expertise; from a theoretical inquiry to practical cases. **Policy Sciences**, n. 26, p. 165-187, 1993.

FISCHER, T. M. D. A cidade como teia organizacional: inovações, continuidades e ressonâncias culturais Salvador, BA, cidade puzzle. **Revista de Administração Pública**, 31(3), 74-88, 1997.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**, a vontade de saber. RJ: Graal, 3a ed.,1980.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 4.ª ed0, 1984 [1979].

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 4.ª ed., 1986 [1975].

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FRANCO, B. L.; OLIVEIRA, J. S. As práticas de constituição dos espaços organizacionais e dos espaços das cidades: contribuições de Michel de Certeau aos estudos organizacionais.

**Anais do IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – IV CBEO.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul, RS, 2016.

FREITAS, C. M. L.; PEREIRA, J. R.; HONÓRIO, L. C.; SILVA, W. A. C. Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: uma reflexão à luz da responsabilidade social empresarial. **Revista Economia & Gestão**, v. 17, n. 48, p. 98-118, 2017.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, n. 1, p. 133-139, 2006.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, v. 37, p. e228757, 202.

GAVILANES, R. V. Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. **Desafíos**, Bogotá, v. 20, p. 149-187, jan./jun. 2009.

GIL, A. C. **Gestão de pessoas: Enfoque nos papéis profissionais.** 15ª. Reimpressão, São Paulo: Atlas, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIULIANI, M. Livello del gioco. *In*: CAPANO, G.; GIULIANI, M. **Dizionario di Politiche Pubbliche.** Roma: Carocci, 2005.

GOIÁS. **Lei Nº.14.832, de 12 de julho de 2004.** Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Goiás: Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, 2004. Disponível em: [GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. \*In\*: \*\*Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003.\*\* Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.](https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/80767/pdf#:~:text=LEI%20N%C2%B0%2014.832%2C%20DE,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 10 jun. 2024.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

GONSALVES, A. K. R.; ANDION, M. C. M. Ação Pública e Inovação Social: uma análise do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente de Florianópolis-Sc. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 221-248, abr./jun. 2019.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Públicas brasileiras – Dashboard. Rio de Janeiro-RJ, 2022. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/acoes-afirmativas-2021/> Acesso em: 3 maio 2025.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA — GEMAA. **“O que são Ações afirmativas?”** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-quesao-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 18 mai. 2024.

GUARNIERI, F.; CHAGAS, P. B.; VIEIRA, F. G. D. Territorialização do cotidiano a partir de intervenções governamentais: O caso das academias da terceira idade (ATIS). **Revista Alcance**, v. 15 n. 1, 2018, p. 61–78.

GUGEL, M. A. Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. *In: Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta.* Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Goiânia: Ed. da UCG, 2006. p. 1-228.

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. *In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.* 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 43-71, 2007b.

HAESBAERT, R. Des-caminhos e perspectivas do território. *In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. Território e desenvolvimento: diferentes abordagens.* Francisco Beltrão: Unioeste, p. 87-119, 2004a.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In: CASTRO, G. C. (Org.). Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.165-206, 1995.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. Geografia: conceitos e temas.* 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 165-2005

HAESBAERT, R. Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial. *In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.* São Paulo: Expressão Popular, p. 95-120, 2009.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **Anais do I Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades.** Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRGS, 2004b.

HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”. **Anais Congresso Brasileiro de Geografia**, 5, 1994, Curitiba: AGB, 1994. p. 206-214.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004c.

HAESBAERT, R. Sociedades biopolíticas de in-segurança e des-controle dos territórios. *In: OLIVEIRA, M. et al. (orgs.). O Brasil, a América Latina e o Mundo: Espacialidades Contemporâneas.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

HAESBAERT, R. Sociedades de in-segurança e des-controle dos territórios. **Anais da ABRI.** Brasília: ABRI, 2007a.

HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, v. 25, n. 55, 18 dez. 2023.

HAJER, M. Policy, without polity? Policy analysis and the institutional void. **Policy Sciences**, n. 36, 2003, p 175-95.

HARVEY, D. Do gerenciamento ao empresariamento: a transformação da administração urbana no capitalismo tardio. **Espaço & Debates**, 39, p. 48-64, 1996.

HONORATO, B. E. F.; SARAIVA, Luiz Alex Silva. Cidade, População em Situação de Rua e Estudos Organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 158–186, 2016. DOI: 10.21527/2237-6453, 2016. p. 158-186.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Censo demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Brasília, 2010. 211 p. Disponível em: <https://goo.gl/fyYhwt> . Acesso em: 22 nov. 2023.

IPIRANGA, A. S. R. A cultura das cidades e seus espaços intermediários: os bares e os restaurantes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 1. São Paulo, p. 65- 91, jan./fev. 2010.

JAARSMA, P.; WELIN, S. Autism as a natural human variation: reflections on the claims of the neurodiversity movement. **Health Care Analysis: HCA: Journal of Health Philosophy and Policy**, v. 20, n. 1, p. 20–30, 2012. DOI: 10.1007/s10728-011-0169-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10728-011-0169-9>.

LAGE, S. R. M.; LUNARDELLI, R. S. A.; KAWAKAMI, T. T. O Capacitismo e suas formas de Opressão nas Ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000).

LEOPOLDINO, C. B. Inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa para os brasileiros. **Gestão e Sociedade**, v. 22, pág. 853-868, 2016.

LEOPOLDINO, C. B. COELHO, Pedro Felipe da Costa. O Processo de Inclusão de Autistas no Mercado de Trabalho. **Revista Economia & Gestão**, v. 48, pág. 141-156, 2017.

LEOPOLDINO, C. B.; SILVA FILHO, J. C. L.; NISSEL, K. M. Inclusão Produtiva de Pessoas com Autismo: o Caso da Auticon. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 3, pág. 15-33, 2020.

LIMA, M. P.; TAVARES, N. V.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 14, n. 2, p. 42-68, 2013.

MACCALI, N.; KUABARA, P. S. S.; TAKAHASHI, A. R. W.; ROGLIO, K. D.; BOEHS, S. T. M. As práticas de Recursos Humanos para a gestão da diversidade: a inclusão de deficientes intelectuais em uma Federação Pública do Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 2, p. 157-187, 2015.

MACEDO, P. C. M. Deficiência física congênita e Saúde Mental. **Revista da SBPH**, v. 11, n. 2, 127-139, 2008.

MACIEL, C. E.; LIMA, E. G. S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** -

**Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 759–781, 2016. DOI: 10.21573/vol32n32016.68574.

MAGALHÃES, A. F.; ANDRADE, C. R.; SARAIVA, L. A. S. Inclusão de Minorias nas Organizações de Trabalho: Análise Semiótica de uma Estratégia de Recrutamento de uma Multinacional de Fast Food. **Teoria e Prática em Administração**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 12–35, 2017.

MAIA, A. M. C.; CARVALHO-FREITAS, M. N. O Trabalhador com Deficiência na Organização: um estudo sobre o treinamento e desenvolvimento e a adequação das condições de trabalho. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 21, n. 3, p. 689-718, 2015.

MANICA, L. E.; CALIMAN, C. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação**, 2003. p. 11-25.

MARTIN, A. G.; ZACHEO, C. A. “Cota não é esmola”: um estudo sobre as ações afirmativas destinadas à educação superior das pessoas com deficiência e seu amparo no princípio da vedação ao retrocesso. **Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 9-24, 2018. DOI: 10.48159/revistadoidcc.v3n2.martin.zacheo.

MARTINS, M. P.; CHAGAS, P. B. Território, territorialização e territorialidade: proposta de avanço de chaves teóricas para a análise da(s) dinâmica(s) das cidades. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2022.

MASSA-ARZABE, P. H. Dimensão Jurídica das Políticas Públicas. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, p. 51-74, 2006.

MAURO, F. Y. C.; BRITO FILHO, J. C. M. As Ações Afirmativas como Instrumento de Inclusão na Educação para Pessoas com Deficiência. **Revista de Direitos Fundamentais nas Relações do Trabalho, Sociais e Empresariais**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-17 Jan/Jun. 2017.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-227.

MENEZES, P. L. A ação afirmativa (*Affirmative Action*) no direito norte-americano. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2001.

MENY, Y.; THOENIG, J.; MORATA, F. **Las políticas públicas**. Ariel, 1992. 271 p.

MIGNONI, A. M.; MOZZATO, A. R.; SGARBOSSA, M. Gestão da diversidade: uma perspectiva de qualidade de vida no trabalho. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 2, p. 19, 2023.

MINAS GERAIS. **Lei nº. 15.259, de 27 de julho de 2004**. Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – para os grupos de candidatos que menciona. Belo

Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15259-2004-minas-gerais-institui-sistema-de-reserva-de-vagas-na-universidade-do-estado-de-minas-gerais-uemg-e-na-universidade-estadual-de-montes-claros-unimontes-para-os-grupos-de-candidatos-que-menciona>. Acesso em: 07 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro – São Paulo: ABRASCO HUCITEC, 1992.

MIRANDA, A. V.; CARVALHO, J. L. F. Inclusão profissional de pessoas com deficiências: um estudo sobre as políticas e práticas adotadas por empresas do setor de óleo e gás do Estado do Rio de Janeiro. **REGE Revista de Gestão**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 264–273, 2016.

MIRANDA, A. V.; OLIVEIRA, C. T. F. Educação problematizadora e políticas inclusivas: uma avaliação sobre a formação em Administração das universidades fluminenses. **Estudos de Administração e Sociedade**, v. 4, n. 1, p. 15-29, 2019.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 292–305, 2008.

MOORE, M.; BEAZLEY, S.; MAELZER, J. Researching disability issues. **Philadelphia: Open University Press**, 1998.

OLIVEIRA, C. C. M.; MARRA, A. V.; LARA, S. M. Sentido do trabalho e deficiência: um estudo com cadeirantes após lesão medular. **Gestão & Regionalidade**. [S. l.], v. 39, n. 116, p. 0-0, 2023.

OLIVEIRA, S. R. N. Surdo: um estrangeiro em seu país. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 204-221, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por?posInSet=1&queryId=06eef5e5-ad1f-4ca8-a08a-d435b8974c26](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=06eef5e5-ad1f-4ca8-a08a-d435b8974c26) 3. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO — OCDE. Como o nível educacional afeta a participação no mercado de trabalho? *In: Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022\\_0c0b63ae-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_0c0b63ae-en). Acesso em: 20 nov. 2023.

PAGLIUCA, L. M. F.; MARIANO, M. R.; OLIVEIRA, P. M. P.; OLIVEIRA, M. G.; FRANÇA, I. S. X.; ALMEIDA, P. C. Repercussão de políticas públicas inclusivas segundo análise das pessoas com deficiência. **Escola Anna Nery**, v. 19, n. 3, p. 498–504, jul. 2015.

PARANÁ. **Lei 13.134, de 18 de abril de 2001**. Reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais. Curitiba, Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, 2001. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13134-2001-parana-reserva-3-tres-vagas-para-serem-disputadas-entre-os-indios-integrantes-das-sociedades-indigenas-paranaenses-nos-vestibulares-das-universidades-estaduais>. Acesso em: 07 jun. 2024.

PAULO, C. F. O. **(Des)(Re)Territorialização e produção do espaço urbano: um estudo sobre uma ocupação na cidade de Maringá-PR**. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, sept. 2011.

PERLIN, A. P.; GOMES, C. M.; KNEIPP, J. M.; FRIZZO, K.; ROSA, L. A. B. Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho Um Estudo em uma Empresa do Setor Cerâmico. **Desenvolvimento em Questão, [S. l.]**, v. 14, n. 34, p. 214–236, 2016.

PICHETH, S. F.; CHAGAS, P. B. Interfaces entre territorialidade e identidade: analisando as vivências das mães do Grupo Maternati. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 4, p. 788–801, 2018.

PORTE, M. S.; ROCHA, J. D. T.; PEREIRA, C. A. Barreiras de acessibilidade para pessoas com deficiência no ensino superior. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 14, n. 4, p. 1-18, 2022.

PRIDEAUX, S.; ROULSTONE, A. Good practice for providing disabled people with reasonable access to the built environment. A comparative study of legislative provision. **International Journal of Law in the Built Environment**, v. 1, n. 1, p. 59-81, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAST, J. E.; ROUX, A. M.; SHATTUCK, P. T. Use of vocational rehabilitation supports 32 Inclusão Produtiva de Pessoas com Autismo for postsecondary education among transition-age youth on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 50, p. 2164–2173, 2019.

RATZEL, F. **Geografia do homem (Antropogeografia)**. (Traduzido do italiano por Fátima Murad). São Paulo: Editora Ática, 1990. p. 32-107. 200p.

RATZEL, Friedrich. **Anthropogeographie**. Stuttgart: J. Engelhorn, 1882.

RATZEL, Friedrich. **Politische Geographie**. München; Leipzig: R. Oldenbourg, 1897.

RESENDE, M. Cr.; NERI, A. Liberalesso. Ajustamento psicológico e perspectiva de velhice pessoal em adultos com deficiência física. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 4, 767-776, 2009.

RIBEIRO JÚNIOR, G. M.; ALVES FILHO, A. A Percepção de Alunos com Deficiência sobre a Gestão para a Inclusão: O caso do IFPB Campus João Pessoa /PB. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. Especial, p. 238-258, 2020.44

RIO DE JANEIRO. **Lei no 3.524, de 11 de dezembro de 2000.** Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7?OpenDocument>. Acesso em: 07 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº. 3.708, de 9 de novembro de 2001.** Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument>. Acesso em: 07 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº. 4.151, de 4 de setembro de 2003.** Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=LEI%20N%C2%BA%204151%2C%20DE%2004,ESTADUAIS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%84NCIAS>. Acesso em: 07 jun. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº. 10.480, de 30 de janeiro de 2019.** Dispõe sobre a instituição de cotas e sobre o argumento de inclusão regional nos processos seletivos de vagas iniciais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, para alunos egressos da Rede Pública de Ensino, revoga a Lei nº. 8.258/2002 e a Lei nº. 9.696/2013, fixando outras providências. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/storage/legislacao/2021/v5hmy1qt1hambz7pukd92vaq477d8b.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº. 8.258, de 27 de dezembro de 2002.** Estabelece reserva de vagas nas Universidades Públicas Estaduais para alguns alunos egressos da Rede Pública de Ensino. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, Natal, 2002. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/comperve-leisdecretos/arquivos/0471lei\\_n\\_8.258\\_\(reserva\\_de\\_vagas\).pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/comperve-leisdecretos/arquivos/0471lei_n_8.258_(reserva_de_vagas).pdf). Acesso em: 07 jun. 2024.

SANTOS, B. S. Entrevista concedida a Javier Lorca. Tradutor. Boaventura de Sousa Santos destrincha o assédio neoliberal às universidades. Tradução Centro de Promoção de Agentes de Transformação - CEPAT. **Instituto Humanitas Unisinos – IHU.** São Leopoldo – RS, jun. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território.** São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SAQUET, M. A. Entender a produção do espaço geográfico para compreender o território. *In:* SPOSITO, E. S. (Org.). **Produção do espaço e redefinições regionais:** a construção de uma temática. Presidente Prudente, SP. FCT/UNESP/GAsPERR, p.35-51, 2005.

SAQUET, M. A. O tempo, o espaço e o território. *In*: SOUZA, E.; SOUZA, Á. (Orgs.). **Paisagem, território, região: em busca da identidade**. Cascavel/PR: Edunioeste, p.103-114, 2000.

SAQUET, M. A. **Os tempos e os territórios da colonização italiana**. Porto Alegre, RS: EST Edições, 2003 (2001).

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial das relações urbano-rurais no Sudoeste paranaense. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. e WHITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, p.157-186, 2006.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Silvério (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, p. 73-94, 2009.

SAQUET, M. A.. O território: a abordagem territorial e suas implicações nas dinâmicas de desenvolvimento. **INFORME GEPEC (Online)**, v. 23, p. 23-39, 2019.

SAQUET, M. A.; FLAVIO, L. C. Contribuições para o planejamento e a gestão urbana: a experiência do projeto vida no bairro – Francisco Beltrão (PR). **Guaju – Revista Brasileira de Desenvolvimento Territorial Sustentável**, Matinhos, v. 1, n. 1, p. 123- 141, jan./jun. 2015.

SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P. Organização-cidade: proposta de avanço conceitual a partir da análise de um caso. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 2, p. 547-576, 2012.

SARAIVA, L. A. S.; CARRIERI, A. P.; SOARES, A. S. Territorialidade e identidade nas organizações: O caso do mercado central de Belo Horizonte. **Revista de Administração Mackenzie**, v.15, n.2, p.97-126, 2014.

SARSUR, A. M.; NUNES, S.; SILVA, J. F.; AMORIM, W. Inclusão de pessoas com deficiência: A perspectiva da área de Recursos Humanos. **Revista de Ciências da Administração**, [S. l.], v. 25, n. 65, p. 1-20, 2023.

SASSAKI, R. K. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos** (7ª ed.). Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010, p. 27-96.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas**. Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções. São Paulo: Cengage Learning, 1. ed., 2016.

SECCHI, L.; COELHO, F. S.; PIRES, V. **Políticas Públicas (livro eletrônico):** conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SILVA, C. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. *In: Cidinha da Silva (Org.). Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.* São Paulo: Summus, 2003. p. 17-38.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2904, 2021.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(1), 127-136, 2010.

SOUSA, E. S. **A Inclusão de Servidores Técnico-administrativos em Educação, com Deficiência:** o olhar dos gestores. 2018. 86 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Programa de Pós-graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, E. S.; BURIGO, C. C. D. Política de Inserção de Servidores com Deficiência na Universidade: O Olhar dos Gestores. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 9, n. 3, p. 156-172, 2019.

SOUZA, A. A. A.; PALHARES, J. V.; SANTOS, T. L. B.; ROSA, M. E. A. Empresa Inclusiva? Uma Análise Comparativa entre os Discursos de Trabalhadores com Deficiência e os de Gestores de uma Empresa Cooperativa. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 20, n. 1, p. 218-238, 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, E. A. **Dez Anos de Cotas na UFRGS:** um estudo das Ações Afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados. 2017. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SOUZA, J. M.; SALVAGNI, J.; NODARI, C. H.; RASIA, I. C. R. B. Inclusão de Pessoas com Deficiência: Das Políticas Públicas ao Preconceito. **Revista Alcance**, v. 24, n. 1, p. 22-35, 2017.

SOUZA, M. L. Com o Estado, apesar do Estado, contra o Estado: os movimentos urbanos e suas práticas espaciais, entre a luta institucional e a ação direta. **Revista Cidades**, Presidente Prudente - SP, v. 7, n. 11, p. 13-47, 2010.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.). Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 77-116, 1995.

SOUZA, M. L. Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs). Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos.* São Paulo: Expressão Popular, p. 57-72, 2009.

SUBIRATS, J. **Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración**. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1994.

TEIXEIRA, R. C. P.; MENTGES, M. J.; KAMPPFF, A. J. C. **Evasão no ensino superior: um estudo sistemático**. Repositório, PUCRS. Porto Alegre, 2019.

TOUBIA, A. A. T. **Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: A UFSCar-Sorocaba como objeto de pesquisa**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Conselho Superior Universitário (CONSU). **Resolução CONSU nº. 196, de 08 de julho de 2002**. Estabelece e aprova o sistema de cotas para população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e pós-graduação e dá outras providências. Salvador: CONSU, 2002. Disponível em: [https://portal.uneb.br/proaf/wpcontent/uploads/sites/65/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n\\_196\\_2002-\\_COTAS-UNEB.pdf](https://portal.uneb.br/proaf/wpcontent/uploads/sites/65/2019/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n_196_2002-_COTAS-UNEB.pdf) . Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Conselho Superior Universitário (CONSU). **Resolução CONSU nº. 034, de 20 de julho de 2006**. Estabelece a reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior. Feira de Santana: CONSU, 2006. Disponível em: [http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/resolucao\\_cons\\_u\\_34\\_2006.pdf](http://www.propaae.uefs.br/arquivos/File/Documentos/resolucao_cons_u_34_2006.pdf). Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE nº. 064, de 21 de dezembro de 2006**. Institui reserva de vagas no processo seletivo para os cursos de graduação da UESC e dá outras providências. Ilhéus/Itabuna: CONSEPE, 2006. Disponível em: [http://download.uol.com.br/vestibular/outros/resolucao\\_consepe\\_uesc.pdf](http://download.uol.com.br/vestibular/outros/resolucao_consepe_uesc.pdf) . Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Comissão de Ações Afirmativas - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Ações Afirmativas em Debate na UESB – Texto Base. Versão Preliminar do Programa de Ações Afirmativas para a UESB**. Vitória da Conquista: Comissão do CONSEPE, nov. 2007. Arquivo da Comissão Permanente de Vestibular da UESB.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE nº. 036, de 14 de julho de 2008**. Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Ações Afirmativas da UESB, define seus princípios, objetivos e dá outras providências. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2008. Disponível em: <http://www2.UESB.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/36-Programa-de-A%C3%A7%C3%B5es-Afirmativas.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino,

Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE nº. 037, de 14 de julho de 2008.** Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e dá outras providências. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2008. Disponível em: <http://www2.UESB.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/37-Reserva-de-vagas.Cotas.pdf> Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE nº. 055, de 16 de setembro de 2011.** Dispõe sobre a adesão da UESB ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Vitória da Conquista: CONSEPE, 2011. Disponível em: <http://www2.UESB.br/prae/wp-content/uploads/2014/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CONSEPE-55-Ades%C3%A3o-UESB-ao-SISU.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE nº. 052, de 02 de setembro de 2016.** Altera a Resolução CONSEPE nº. 37/2008, que dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e revoga as Resoluções CONSEPE nº. 21/2010, 67/2010 e 39/2016. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2016. Disponível em: <http://www2.UESB.br/prae/wpcontent/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3oCONSEPE-n%C2%BA-52.2016-altera-Arts.-1%C2%BA-2%C2%BA-3%C2%BA-e-5%C2%BA-da-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSEPE-n%C2%BA-37.2008.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE nº. 50, 26 de setembro de 2023.** Prorroga a vigência do Programa de Ações Afirmativas para acesso aos cursos de graduação da UESB, institui vagas por cota adicional para pessoas trans e adota outras medidas, com alterações das Resoluções Consepe nº.s 36/2008 e 37/2008 e revogação das Resoluções Consepe nº.s 52/2016 e 11/2017. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2023. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/50-2023-042657500-1695914199.pdf> . Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSU nº. 11, 17 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o estabelecimento do Programa de Assistência Estudantil da UESB. Vitória da Conquista: CONSEPE, 2008. Disponível em: < <http://www2.UESB.br/transparencia/uploads/consu/11-2008-000078200-1533238773.pdf> >. Acesso em: 21 dez. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior Universitário (CONSU). **Resolução CONSU nº. 06, de 01 de junho de 2022.** Criar a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil – Proapa. Vitória da Conquista: CONSU, 2022. Disponível em: [https://www.UESB.br/wpcontent/uploads/2022/06/Resolucao\\_00048573036\\_Resolucao\\_Con-su\\_06\\_2022\\_\\_\\_Criacao\\_da\\_Proapa.docx.pdf](https://www.UESB.br/wpcontent/uploads/2022/06/Resolucao_00048573036_Resolucao_Con-su_06_2022___Criacao_da_Proapa.docx.pdf). Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Conselho Superior Universitário (CONSU). **Resolução CONSU nº. 08, de 10 de junho de 2022.** Aprovar o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (Proapa). Vitória da Conquista: CONSU, 2022. Disponível em:

<https://www.UESB.br/wp-content/uploads/2022/06/RESOLUCAO-CONSU-08-2022-regimento-proapa.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Relatório de Gestão** - Assessoria de Acesso, Permanência Estudantil e Ações Afirmativas (AAPA). Vitória da Conquista: CONSEPE, 2019. Arquivo da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, Permanência e Assistência Estudantil (PROAPA).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). **Resolução CONSEPE N° 01, de 26 de julho de 2004**. Estabelece Reserva de vagas para Cursos de Graduação através do Vestibular. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VERNICK, M. G. P.; LIMA, L. A. A.; SILVA, M. V. G.; PAGNONCELLI, V.; CASINI, J. P.; SALDANHA N. M. F. Implantação da educação inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil: a percepção de docentes e pedagogos. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 2068–2086, 2023.

VIANA, E. S. **Inclusão, integração ou inserção de Pessoas com Deficiência**: um estudo em uma organização pública e uma organização privada da cidade de Rio Branco – Acre. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2018.

VIANNA, N. G. **Ruídos e silêncios**: uma análise genealógica sobre a surdez na política de saúde brasileira. 2018. 213 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, SP, 2018.

VIEGAS, G. C. F. S. **Dinâmica urbana e pichação**: entre preto fosco e tons de concreto há quem prefira outras cores. 2014. 288f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

WEHMAN, P. H. *et al.* Competitive employment for youth with autism spectrum disorders: Early results from a randomized clinical trial. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 44, n. 3, p. 487-500, 2014.

## APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

### I – DADOS PESSOAIS

Nome do entrevistado:

Curso/Turno:

Data de início do Curso:

Idade:

Estado civil:

Ocupação:

Local de residência:

Tipo de Deficiência:

### II – AFETO

- . Como foi o seu ingresso na instituição?
- . Conte-me um pouco sobre a sua trajetória na UESB?
- . O que a UESB significa/representa para você?
- . O que te chama a atenção na UESB e que você gostaria de relatar? Algo te impressiona? (nesse quesito é importante considerar aspectos físicos e simbólicos)
- . Como você se sente aqui?
- . Você se identifica com as pessoas que convive nesse ambiente?
- . Fale um pouco sobre a sua rotina na universidade?

### III – PODER

- . Como você avalia as relações construídas por você na universidade?
- . Fale um pouco sobre a sua relação com os colegas, com o corpo técnico e docente da UESB?
- . Como é o acolhimento dos professores, colegas e funcionários da UESB?
- . Na sua opinião, as políticas institucionais são importantes para assegurar condições de igualdade?
- . Fale um pouco sobre os ambientes da universidade frequentados por você.

### IV – RESISTÊNCIA

- . Qual a sua maior motivação para fazer um curso de graduação?
- . Quais os maiores desafios enfrentados por você dentro da universidade?
- . Conseguiu superá-los? Se não, como lida com essas dificuldades?

. O que mais te marcou positivamente e negativamente na universidade?

#### V – SEGREGAÇÃO

. Você se sente confortável ou acolhido em todas as atividades que precisa realizar na universidade?

. Já deixou de realizar alguma atividade na universidade por conta de sua deficiência física?

. Você precisou adaptar-se ao ambiente universitário ao longo do percurso acadêmico para superar suas limitações?

. Na sua opinião, quais ações ou eventos poderiam ser realizados na universidade para promover maior interação das pessoas com deficiência entre si e com o ambiente universitário?

. Fale um pouco sobre a estrutura arquitetônica, a mobília, equipamentos e material disponível na universidade para pessoas com deficiência.

. Você tem sugestões nesses aspectos que possam melhorar a acessibilidade?

#### VI. CONTRADIÇÃO

. O que mudou na sua vida depois que iniciou o seu curso de graduação?

. Há algum(ns) aspecto(s) que torna mais difícil a sua permanência na universidade?

. Já pensou em desistir do curso? Por qual motivo?

. As políticas institucionais favorecem a sua permanência? Poderia citar pontos positivos e negativos dessa política?

## APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **Territorialidade e Inclusão: um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.**

Pesquisadora: Luanda Lopes Batista

E-mail: [pg404742@uem.br](mailto:pg404742@uem.br)

Orientadora: Priscilla Borgonhoni Chagas

E-mail: [pbchagas@uem.br](mailto:pbchagas@uem.br)

Telefone: (44) 3011-3756

Respeitosamente, por meio do presente documento, como discente do Programa de Pós-Graduação em Administração, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar, voluntariamente da pesquisa intitulada “**Territorialidade e Inclusão: um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**”, orientada pela professora Priscilla Borgonhoni Chagas, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender como ocorre o processo de territorialização dos graduandos com deficiência física na UESB, tendo em vista as políticas inclusivas de acesso e permanência da instituição. Você será entrevistado(a) por meio de um roteiro semiestruturado, com perguntas gerais e específicas, elaboradas com antecedência, sobre suas vivências na universidade, seus sentimentos e percepções em relação ao ambiente universitário, e para isso deverá reservar um período de 01h30, aproximadamente.

A pesquisa tem como benefício a oportunidade de reflexão, troca de conhecimentos entre entrevistados e pesquisadora. Essa pesquisa trará como benefício uma melhor compreensão sobre as políticas inclusivas de acesso e permanência da UESB e como essas políticas auxiliam no processo de territorialização dos graduandos com deficiência. Durante as entrevistas é possível que você esteja exposto aos seguintes riscos: cansaço pelo tempo das entrevistas que terá a duração de 60 a 100 minutos; constrangimentos e também riscos emocionais e psíquicos por revisitar o passado e com isso reviver situações que mexam com os seus sentimentos tais como tristeza, saudades, alegrias. Com o objetivo de minimizar os riscos, você terá acesso às perguntas que farão parte do roteiro da pesquisa e avaliará se irá conceder a entrevistas ou não, ainda poderá escolher quais perguntas irá responder; você poderá escolher o local que irá conceder a entrevista sendo e caso sinta-se mais seguro(a) poderá estar acompanhada de pessoas da sua confiança; a pesquisadora compromete-se a conduzir as entrevistas em ambiente confortável e da sua escolha; você pode interromper as entrevistas sempre que sentir necessário; você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum dano ou constrangimento; a pesquisadora se compromete em promover momentos de descontração, com alimentação e acolhimento. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, mantendo-se o anonimato e o sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Se você aceitar fazer parte do estudo, por favor assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail [pg404742@uem.br](mailto:pg404742@uem.br) e através do seguinte contato telefônico: (44) 3011-3756, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as

dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, localizada na Av. Colombo, 5.790, PPG, sala 4, CEP 87020-900, Maringá-Pr, pelo telefone (44) 3311-4597 e pelo e-mail: copep@uem.br, o COPEP disponibiliza atendimento de 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações. O COPEP é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP-UEM) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- Não permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo COPEP/UEM. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- Permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.
- Não permito utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

## 1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Territorialidade e Inclusão: um estudo com graduandos com deficiência física na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB**”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Luanda Lopes Batista, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha

participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Maringá, ..... de .....de .....

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Assinatura por extenso do(a) professor(a) orientador(a)  
responsável

## **APENDICE C — DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA UESB**

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, em conformidade com o Convênio 037/22, estabelecido entre esta instituição e Universidade Estadual de Maringá–UEM, que tem por objeto a cooperação acadêmica na área de Ciências Sociais Aplicadas para oferta de uma turma temporária do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA), declara estar de acordo com a realização do projeto de pesquisa intitulado **"TERRITORIALIDADE E INCLUSÃO: UM ESTUDO COM GRADUANDOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB"**, apresentado pela pesquisadora Luanda Lopes Batista (Mestranda em Administração pelo PPA UEM/UESB, PG 404937), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Administração (PPA) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo objetivo principal é "compreender o processo de territorialização dos graduandos com deficiência na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB". Esta instituição, está ciente de suas responsabilidades como coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Vitória da Conquista, 02 de outubro de 2024.

---

Luiz Otávio de Magalhães