



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

ANA SELMA DOS SANTOS LAURINDO

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP E UFG**

Campinas
2024

ANA SELMA DOS SANTOS LAURINDO

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP E UFG**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Área de educação.

Orientador: Regis Henrique dos Reis Silva

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA ANA SELMA
DOS SANTOS LAURINDO,
ORIENTADA PELO PROFESSOR:
REGIS HENRIQUE DOS REIS SILVA

Campinas
2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

L375t Laurindo, Ana Selma dos Santos, 1976-
Trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação da Unicamp e UFG / Ana Selma dos Santos Laurindo. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Regis Henrique dos Reis Silva.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Formação acadêmica. 2. Pessoas com deficiência. 3. Ensino superior. 4. Educação especial. 5. Universidades e faculdades - Ingresso. 6. Continuidade. I. Silva, Regis Henrique dos Reis. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Academic trajectories of students with disabilities in undergraduate courses at Unicamp and UFG

Palavras-chave em inglês:

Academic training

Disabled persons

Higher education

Special education

Universities and colleges - Admission

Continuity

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Regis Henrique dos Reis Silva [Orientador]

Debora Cristina Jeffrey

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Data de defesa: 25-06-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0988-9689>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7263241790812213>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO

**TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNICAMP E UFG**

ANA SELMA DOS SANTOS LAURINDO

COMISSÃO JULGADORA:

Regis Henrique dos Reis Silva
Debora Cristina Jeffrey
Vanessa Helena Santana Dala Déa

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha irmã Ideiane, a todos os “meus alunos” os quais foi possível conviver até aqui. Aos discentes com deficiência que fazem parte diretamente desse trabalho e todas as pessoas com deficiência as quais me atrevo a ampliar suas vozes verbalizando o possível acerca das suas existências.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a Força Superior que chamo DEUS pelo privilégio de existir, resistir, persistir dando conta do “atravessar desertos” desta minha existência, me tornando o que vim para ser.

Agradeço ao meu orientador Régis Henrique dos Reis Silva. Obrigada pela sua existência. Obrigada por acreditar em mim de alguma forma. Valeu! Obrigada pelos ensinamentos mesmo quando não supunha ensinar. Aprendi e por isso mil vezes obrigada.

Obrigada a professora Débora Cristina Jeffrey, professora Vanessa Dalla Déa, que aceitaram compor a banca avaliadora deste trabalho.

Obrigada aos meus pais Iraci e Francisco por serem responsáveis por essa minha existência.

Obrigada aos discentes com deficiência que colaboraram diretamente com a pesquisa. Meu eterno obrigada e gratidão pelo carinho, a atenção, a disponibilidade em si permitirem conversar comigo.

Aos presentes que a vida me trouxe: minha Cininha, Cármen, Ideiane, Josefa, Luciane Grandin, Márcia Regina Monteiro, Marcela, Meire, Letícia, Silmara Regina e Vânia Zanelli. Gratidão pelo apoio incondicional, por de fato me amarem, por conseguirem acessar o tiquinho que tenho de bom quando o mundo insiste em tentar mostrar o contrário. Obrigada por fazerem parte do que sou.

Agradeço a Luís Pelin que doou o computador para que fosse possível o término da digitação deste trabalho.

Ao meu afilhado e sobrinho Cícero (*in memoriam*) pelo privilégio da convivência (mesmo) a distância obrigada. Pelo carinho e por todas as defesas da minha pessoa quando eu não estava presente para fazê-la.

Gratidão eterna a Carolina Cremasco por acreditar em mim quando eu mesmo não acredito. “Se não acreditas em você, acredita em mim que acredito em você” disse ela. A Márcia Nepomuceno pelas trocas de ideias, conhecimentos e lágrimas. Obrigada. A Tatiana Claudia pela presença carinhosa e necessária principalmente nesses últimos meses.

Ao grupo de estudos (2020-2021-2022) pelas orientações e posicionamentos os quais compuseram o que sou como intelectual nesse momento.

Obrigada especial a Ivone e família (Belinha, Eduarda, Floquinho, Luanna e Valsemir) pelo carinho o qual fui acolhida em seu “cafofo” quando estive na UFG fazendo a pesquisa de campo. Graças e Bênçãos.

Meu eterno obrigada e meu abraço fraterno a Luciane Grandin, Lucy Rudek, Diego Barbosa, Jorgias Ferreira (Mike), Luiz Aparecido Romão da Silva (*In Memórian*), Vicente Estevam Jr., pelo carinho, pela torcida desde sempre, pelas lágrimas compartilhadas, pelos “presta atenção” necessários, pelos empréstimos (de dinheiro, livros, paciência) e especialmente por me aceitarem como sou.

Meu obrigada muito, muito especial ao Adriano Vasconcelos e Ailton Souza da Mata (Informática) pelos *helps* tecnológicos sempre que a tecnologia fez questão de me mostrar quem estava no comando. Vocês são demais.

Obrigada a professora Roseli Cação pelo privilégio da convivência durante a graduação, pelos ensinamentos que sempre nos levaram além das teorias, pela humanidade presente ao me recepcionar atrasada nas aulas, pelo respeito a minha individualidade. Quero ser igual a você quando eu crescer.

A todos os bebês, todas as crianças com deficiência ou não que passaram na minha existência até o momento tendo participação especial na escrita das páginas mais lindas da minha história e as mais desafiantes também. Gratidão.

Obrigada a Viviani Vicentin Bergamaschi pela disponibilidade atenciosa e carinhosa sempre que precisei da secretaria de pós-graduação. Obrigada também ao Luciano Muccini.

Obrigada a Cibele Papa Palmeira (SAE) pelo cuidado, carinho, atenção dispensados a minha pessoa todas as vezes que “gritei” (não foram poucas) desde a graduação. Obrigada pela sua humanidade. Agir com humanidade não deveria ser o diferencial de alguém, por ser o básico, todavia, quando adentramos espaços que não éramos para ocupar nos deparamos com situações as quais a revisão de conceitos é inevitável, incluindo o que é ser humano.

Obrigada aos discentes matriculados nas disciplinas EP-810 A, EL-774 I e EL-874 D, às quais fui PED durante o mestrado, os quais contribuíram no processo de polidez das minhas ações como professora e principalmente como pessoa.

Obrigada aos colegas indígenas por terem me permitido fazer parte das suas existências nos anos de 2020, 2021 e 2022 no desafiante processo de cursar uma graduação na Unicamp.

Obrigada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - “Código de Financiamento 001” que patrocinou esta pesquisa por 24 (vinte e quatro) meses, o que possibilitou me tornar uma pesquisadora, considerando que ser cientista no Brasil ainda é para a parcela privilegiada da sociedade.

Agradeço a Faculdade de Educação da Unicamp, por ter sido até o momento “o palco” principal destes alguns anos da minha existência. Aprendi.

“Crês que há um só Deus: fazes bem. Também os demônios o crêem, e estremecem” (Tiago, 2:19). Aqui agradeço todas as adversidades pelas quais passei nesse intervalo de tempo, principalmente no primeiro semestre de 2024. Eu já sabia!

E quando nós falamos
temos medo que nossas palavras nunca serão
ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
nós ainda temos medo.
então é melhor falar
tendo em mente que
não éramos supostas sobreviver.
(Audre Lorde *apud* KILOMBA, 2019, p.57)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, a partir das políticas de acessibilidade e inclusão da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como do relato dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação dessas instituições, as condições de ingresso e permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro no contexto da PNEE-PEI. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de caráter descritivo, envolvendo fontes de pesquisa bibliográficas, como a literatura da área sobre as políticas de educação especial e educação inclusiva no ensino superior, documentos a respeito das políticas de acessibilidade e inclusão das instituições pesquisadas e os relatos de discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Unicamp e UFG no segundo semestre de 2022. Os principais procedimentos metodológicos da pesquisa envolveram a coleta de dados bibliográficos e documentais em fichas de registro, junto aos “sujeitos da pesquisa” foram realizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas com base na técnica de análise de discurso de Laurence Bardin. Assim, os principais resultados da pesquisa indicaram a persistência de práticas capacitistas nas instituições investigadas, como a negação de adaptações pedagógicas, metodológicas, informacionais, comunicacionais, atitudinais, dentre outras. Não obstante, também verificamos que o processo de implementação das políticas de acessibilidade e inclusão nas duas instituições encontra-se em momentos distintos. Na UFG o trabalho é de consolidação dos objetivos das políticas, já na Unicamp o momento é de construção e definição das diretrizes e objetivos de suas políticas. Em síntese, como instituições sociais, a UFG e a Unicamp não estão à parte de uma sociedade que, apesar de todo o discurso inclusivo e de valorização das diversidades, continua resistindo à socialização da produção humana (material e cultural) para a maior parte das pessoas, inclusive aquelas consideradas com deficiência.

Palavras Chaves: Trajetória acadêmica; Pessoas com Deficiência; Ensino Superior; Educação Especial; Ingresso e Permanência.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the conditions of admission and permanence of students with disabilities in Brazilian higher education, within the context of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEE-PEI), based on the accessibility and inclusion policies of the University of Campinas (Unicamp) and the Federal University of Goiás (UFG), as well as the accounts of students with disabilities enrolled in undergraduate courses at these institutions. To this end, a descriptive case study was conducted, involving bibliographic research sources, such as literature in the field of special education and inclusive education policies in higher education, in addition to documents related to the accessibility and inclusion policies of the investigated institutions, and the narratives of students with disabilities enrolled in undergraduate courses at Unicamp and UFG in the second semester of 2022. The primary methodological procedures of the research included the collection of bibliographic and documentary data using registration forms. Semi-structured interviews were conducted with the "research subjects" and analyzed using Laurence Bardin's discourse analysis technique. Thus, the main results of the research indicated the persistence of ableist practices in the investigated institutions, such as the denial of pedagogical, methodological, informational, communicational, and attitudinal adaptations, among others. Nonetheless, we also observed that the process of implementing accessibility and inclusion policies is at different stages in the two institutions. At UFG, the work focuses on consolidating policy objectives, whereas at Unicamp, the emphasis is on constructing and defining the guidelines and objectives of its policies. In summary, as social institutions, UFG and Unicamp are not isolated from a society that, despite the inclusive discourse and appreciation of differences, continues to resist the socialization of human production (both material and cultural) for the majority of people, including those considered to have disabilities.

Keywords: Academic Trajectory; Persons with Disabilities; Higher Education; Special Education; Admission and Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Marcos Legais para Educação Especial _____	40
Figura 2 - Marcos legais para educação superior _____	49
Figura 3 - Aumento das IES de 2005 a 2021 _____	54
Figura 4 - Chamada Comvest _____	68
Figura 5 - Campo destinado a candidato com deficiência _____	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas em cursos de graduação dos discentes PAEE, por deficiência-Brasil 2021 _____	57
Gráfico 2 - SEQ Gráfico * ARABIC 4Discentes com deficiência na UFG 2024 _____	93

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Perfil dos candidatos no VU 2024 _____	71
Quadro 2 - Informações referentes aos participantes da pesquisa _____	99
Quadro 3 - Informações referentes aos participantes da pesquisa UFG _____	104

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Matrículas em cursos de graduação presenciais na rede federal-Brasil 2021	55
Tabela 2 - Matrículas em cursos de graduação de estudantes PAEE-Brasil 2011-2021	56
Tabela 3 - PLANES 2021 a 2025	62
Tabela 4 - Perfil dos candidatos VU 2022, 2023, 2024	73
Tabela 5 - PDI UFG 2023 - 2027	82
Tabela 6 - SEQ Tabela * ARABIC 4:Expansão da UFG no período 2005-2017	85

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ALERJ - Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro

Ceasm - Centro de Ações Solidárias da Maré

BCCL - Biblioteca Central Cesar Lattes

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAA - Comissão Assessora de Acessibilidade

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCG - Comissão Central de Graduação

CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”.

CE - Comitê de Ética

CEE - SP - Conselho Estadual de Educação

CID - Classificação Internacional de Doenças

COMVEST - Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp

CONSUNI - Conselho Universitário

COTIL - Colégio Técnico de Limeira

COTUCA - Colégio Técnico de Campinas

DA - Deficiência Auditiva

DAC - Diretoria Acadêmica

DeDH - Diretoria Executiva de Direitos Humanos

DI - Deficiência Intelectual

DV - Deficiência Visual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

EMUFRN - Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ERIC - Educational Resources Information Center

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FCA - Faculdade de Ciências Aplicadas

FE - Faculdade de Educação

FEC - Faculdade de Engenharia Civil

FEF - Faculdade de Educação Física

FECFAU - Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo

FT - Faculdade de Tecnologia

HC - Hospital das Clínicas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais do Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

LAB - Laboratório de Acessibilidade

LBI - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN - Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MG - Minas Gerais.

NA - Núcleo de Acessibilidade.

PAEE - Público-alvo da Educação Especial.

PAD - Programa de Auxílio Didático.

PCDs - Pessoas com Deficiência.

PDI - Plano de Desenvolvimento Integrado

PED - Programa de Estágio Docente

PLANES - Planejamento Estratégico

PNEE-PEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PRG - Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp

PRPG - Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unicamp

PROFIS - Programa de Formação Interdisciplinar Superior

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RMC - Região metropolitana de Campinas

RMSP - Região Metropolitana de São Paulo

SAE - Serviço de Apoio ao estudante

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SESU - Secretaria de Educação Superior

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SIC - Sistema de Informação da Unicamp

SINAce - Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG)

SUS - Sistema Único de Saúde

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UPA - Unicamp de Portas Abertas

USP - Universidade de São Paulo

UTALCA - Universidade de Talca

VU - Vestibular Unicamp

Sumário

1 - Introdução	18
2 - Breve histórico das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil	37
2.1 Dos porões as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	37
2.2 As políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior	47
3 - As políticas de acessibilidade e inclusão da Unicamp e UFG	61
3.1 As políticas de acessibilidade e inclusão da Unicamp: um projeto ainda em construção	61
3.2 As políticas de acessibilidade e inclusão da UFG: uma proposta em busca de consolidação	81
4 - O relato das trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência da Unicamp e UFG sobre as condições de ingresso e permanência nessas instituições	98
4.1. Condições de ingresso e permanência revelado pelas trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência da Unicamp	98
4.1.1. Breve caracterização dos estudantes com deficiência da Unicamp	99
4.1.2 Breve caracterização dos estudantes com deficiência da UFG	104
4.2. O que revelam as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência da Unicamp e UFG sobre as condições de ingresso e permanência nas instituições	109
5 - Considerações Finais	117
6 - Referências	120
APÊNDICES	124
Apêndice A _ Memorial	124
Apêndice B _ Informações sobre os codinomes usados para identificar os participantes da pesquisa	162
Apêndice C _ Roteiro das entrevistas	171
Apêndice D _ Programação das entrevistas Unicamp e UFG	173
Apêndice E _ Cursos e quantidade de discentes com deficiência 2019-2022	174

1 - Introdução

Desde muito cedo, soube que as trilhas da minha existência seriam pela educação, mesmo sem entender muito bem o que seria educação. O tempo passou e aqui estou. Continuo sem saber muito bem a razão pela qual preciso trilhar caminhos tão árduos, com a certeza apenas de que é o que faço muito bem. A educação básica, mais precisamente a educação infantil, sem dúvida alguma é minha zona de conforto, é meu porto seguro, é trabalho executado sem a sensação de trabalho. Costumo expressar que “não trabalho, brinco”. Isso não significa agir irresponsavelmente no que faço; pelo contrário, possivelmente seja o que lido de modo mais sério.

Recordo que anos atrás, quando cogitava fazer um mestrado na área da educação especial, alguém me aconselhou a focar na educação infantil. A fala daquele momento foi do tipo: “Você conseguirá fazer algo por um número maior de crianças”. Atualmente entendo que tal fala foi capacitista e não condiz com o que defendo desde sempre. A saber,

O capacitismo se traduz na compreensão de considerar **as pessoas com deficiência ou as que fogem ao padrão de normalidade, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas**. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido (Bock, 2019, p.219, grifo nosso).

O desafio posto diante da sociedade capacitista que estamos inseridos é participar ativamente do processo de eliminação dos obstáculos existentes no cotidiano das pessoas com deficiência, na tentativa de mudar a compreensão de rejeição à diversidade humana, enquanto não temos uma educação que emancipe a todos.

No sentido de cooperar com a mudança da cultura da segregação, assim que finalizei a graduação, cogitei cursar uma outra graduação em educação especial. Alguém extremamente importante na minha formação disse que não. O caminho seria um mestrado e um doutorado e assim está sendo.

A temática que abordo neste estudo sempre esteve presente na minha vida desde muito cedo. Tenho uma irmã com deficiência que não é alfabetizada por razões capacitistas, econômicas e sociais que integram seu contexto existencial. Além disso, durante minha infância, tive contato com uma prima e um primo com deficiência

auditiva, ambos frequentemente tratados como doentes. Hoje compreendo que a surdez não implica em comprometimento cognitivo para o indivíduo, tampouco se resume a uma condição que exija cuidados médicos. Ela constitui uma forma de existência que necessita, principalmente, de acesso à língua para um bom desenvolvimento.

Para Diniz (2007) “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia estrutura social que oprime a pessoa com deficiência” (p.9). O modelo social da deficiência é o que norteia este trabalho. A autora também nos aponta que, para o modelo social da deficiência, “sistemas sociais opressivos levam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência” (Diniz, 2007, p. 15). Esse sistema opressivo é o responsável pela minha irmã não ter sido alfabetizada e meus primos viverem uma existência inteira como pessoas doentes. Piccolo (2014), argumentando sobre o modelo social da deficiência, cita Morris com suas definições simples do que é lesão e o que é deficiência.

Não andar é uma lesão, porém não ter acesso a um prédio, pelas barreiras arquitetônicas é uma deficiência. A incapacidade de falar é uma lesão; a incapacidade de se comunicar por faltar às ajudas técnicas é uma deficiência. Uma incapacidade de se mover o corpo é uma lesão; mas incapacidade de sair da cama porque a ajuda física adequada não está disponível é uma deficiência. A deficiência é produto da exclusão social (Morris apud Piccolo, 2014, p. 99).

Assim, se um usuário de cadeiras de rodas não tem acesso a um prédio público ou a nossa casa, por exemplo, não é por ser ele uma pessoa com deficiência, e sim por vivermos em uma sociedade opressora que nos impede de pensar em portas para nossas casas que permitam a passagem de uma cadeira de rodas e prédios com elevadores e/ou rampas.

A educação das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro da escola em sua totalidade. Embora tenhamos significativos aparatos legais garantindo que esse grupo de pessoas possa frequentar a escola regular, ainda enfrentamos resistência e diversas barreiras no cotidiano das pessoas com deficiência, inclusive nos espaços escolares da educação básica. Para Carvalho e Martins (2012), o modelo de inclusão social não se mantém em uma sociedade de natureza capitalista, uma vez que a concepção de desenvolvimento humano que a orienta é individual, competitiva e meritocrática.

Politicamente o modelo médico da deficiência, o qual se perpetuou até os dias atuais, se faz presente nos debates políticos para tomadas de decisões, principalmente ao reportar sobre a educação das pessoas com deficiência. “O modelo biomédico no Brasil fundamenta as pesquisas populacionais, as ações de assistência e, em grande parte, às políticas de educação e saúde para as pessoas com deficiências” (Diniz, 2010, p.107). Em acordo com Diniz, Kuhnen (2014) constata que,

A concepção de deficiência presente nos documentos das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva está sustentada numa reposição do normal e patológico, sobre as bases do pós-modernismo, não superando a cisão entre esses dois conceitos, tal como está anunciado na proposição (p. 263).

Nota-se que a presença desses dois conceitos permeia o ambiente escolar. Logo, a pessoa com deficiência que frequenta a escola se depara com essa dualidade em constante conflito: o normal e o patológico. Essa dinâmica abrange desde a educação infantil, etapa à qual tenho dedicado especial atenção, até o ensino superior.

Foi trabalhando com educação infantil e “esbarrando” com situações intrigantes e desafiadoras que quis entender, aprender e apreender como lidar com pessoas pequeninas, as quais destoam em muito das demais. Como dito anteriormente, confesso que isso nunca foi um peso para mim, porém observava que para as demais colegas era tortura. Observei também que, embora eu fosse capaz de lidar facilmente com as crianças, meu conhecimento nunca foi considerado e aceito pelo coletivo adulto. Há o desejo de que, em algum momento, alguém possa ouvir o que tenho a dizer sobre esses pequenos. Essa, possivelmente, seja a razão principal de ter cursado mestrado. O ponto destacado acima está relacionado a experiência do professor. No entanto, cabe destacar outro ponto que diz respeito aos pais e responsáveis. Nas minhas lidas, percebi que, muitas vezes, a escola não passa de espaço no qual esses pais e responsáveis deixam as crianças para ir trabalhar, todavia se faz necessário vermos a escola como um espaço que seja mais que “depósito” de crianças.

Para Saviani (2013, p.12) “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...], a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. E as pessoas com deficiência

têm direito ao acesso a esses saberes desde pequeninos, pois precisam ser ensinados a estar no ambiente escolar e se tornar pertencentes a este. Segundo Arce,

Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão do conhecimento para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (Arce, 2010, p. 34).

Acreditando em uma educação básica criativa e transformadora das experiências individuais e sociais, como fomenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil, não podemos ser negligentes, não devemos negar a esses pequeninos o básico. É direito deles conhecimento dirigido, noções de regras básicas, noções de respeito por si e pelo outro, noções de limites, noções de cuidado por si, pelo outro. Não é possível um desenvolvimento intelectual, mental, social, moral, ético, digno, pleno, emancipatório se o espaço onde convivem 10 horas diárias de suas vidas, desde os quatro meses de idade, não lhes oferecer o alicerce para que isso aconteça.

Arce complementa dizendo que “[...] a escola deve trazer ao aluno aquilo que ele não tem em seu cotidiano. A escola deve ser o ponto de aumento do capital cultural da criança [...]” (2010, p.33). Assim precisamos acolher todas as crianças com deficiência ou não, identificar suas dificuldades pedagógicas e saná-las respeitando suas singularidades, ressignificando nossa prática e o nosso ser educador de seres tão pequeninos. Nos diz Saviani que,

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo o produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma natureza, **que se produz, deliberada e intencionalmente**, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2013, p.20, grifo nosso).

Ao compreendermos a natureza da educação, entenderemos que as crianças com deficiência têm direito de se tornarem humanos, e nós, educadores, proporcionarmos isso de forma intencional por meio das relações pedagógicas. Esse desafio é grande, desde a educação infantil, pois nessa etapa as crianças já iniciam seus processos de resistência com a necessidade de transpor o medo do desconhecido por parte de toda a comunidade escolar, os preconceitos perpetuados

em cada adulto que faz parte de tal ambiente, a resistência construída historicamente no interior das famílias. Ouço falas recorrentes por parte dos professores dizendo: “Não fomos formados para isso”; “não sabemos lidar com isso”; esses professores estão se referindo a crianças com deficiências. É fundamental superar esse tipo de pensamento quando queremos que a criança se desenvolva plenamente. Para tanto, consideramos importante fazer um adendo em relação à formação inicial dos profissionais que atendem os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares de ensino na educação básica. Saviani (2009, p.8) diz:

à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental.

Falta consistência da cultura pedagógica que permeia a formação das professoras e professores para lidar com as crianças no geral. Quando se trata das crianças com deficiência que, para a escola, no formato existente, “não serve”, as dificuldades aumentam exacerbadamente. Bezerra (2016) corrobora com Saviani exprimindo:

não basta somente reconhecer que há uma “diferença” ou um curso diferenciado no desenvolvimento ontogenético dos estudantes com deficiência; tampouco transferir, exclusivamente, a preocupação com as singularidades desse desenvolvimento para momentos reservados do Atendimento Educacional Especializado (AEE), deslocado, no tempo e no espaço, da sala de aula comum. Há que se objetivar uma proposta educacional coerente, abrangendo todas as situações educacionais vivenciadas pelos estudantes, a fim de que se vislumbre, com o desenrolar do processo pedagógico, uma prática docente democrática (Bezerra, 2016, p. 281).

Para que se vislumbre uma prática docente democrática que atenda às necessidades educacionais das crianças com deficiência, é necessário abarcar e elucidar os desafios acarretados pela presença dessas crianças na escola regular, de forma que estas se sintam pertencentes ao espaço escolar. Em acordo com Bezerra, Padilha e Silva (2021, p 117) trazem,

[...] má formação teórica dos professores, o afastamento dos autores clássicos em seus estudos, os poucos espaços de discussão sobre elaboração conceitual e a fragilidade nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, bem como o desconhecimento da linguística e da literatura como indispensáveis e constitutivas dos processos do ensino da leitura e da escrita e, ainda, a valorização excessiva dos conceitos cotidianos, dos interesses imediatos e da fetichização da prática em detrimento da teoria constituem um cenário altamente comprometido com a ordem neoliberal e pós-moderna, colocando, portanto, a educação escolar a serviço dos interesses da propriedade privada e da classe dominante, a quem não interessa a educação de qualidade da população.

Diante de desafios existentes no profissional e também de formação, a busca pelo conhecimento emancipatório sempre instigou cotidianamente minha existência fazendo com que não houvesse outro verbo que não seja persistir. No entanto, o contato formal com a educação especial e com saberes sistematizados sobre a temática ocorreu quando cursei a disciplina Tópicos da Educação Especial, durante a graduação ministrada pelo professor Régis Henrique. Após o término da disciplina, mandei um e-mail ao professor responsável pela disciplina pedindo para participar do Programa Auxiliar Didática (PAD) na disciplina que ele ministraria no semestre seguinte. Para minha surpresa ele aceitou. Fui PAD nos dois semestres que vieram. O que significou a possibilidade de acompanhar os debates em sala de aula com os demais colegas. Nesses debates foi possível perceber o quanto não temos conhecimento sobre a educação das pessoas com deficiência. O quanto a educação dessas pessoas permeia apenas a legislação. Os estudantes PAEE são as pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do espectro autista e pessoas com altas habilidades e superdotação.

A saber, a nova Classificação Internacional de Doença (CID-11) une todos os diagnósticos de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) no diagnóstico do transtorno do espectro autista (TEA) a partir de 18 de junho de 2021, exceto a síndrome de Rett que ficou sozinha na CID-11 com o código (LD90.4). Informações presentes no seguinte site: (<https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>) acesso em 12/02/2024).

Após o término da graduação, continuei a busca por conhecimento na área e, conseqüentemente, o “cerco” ao professor continuou, por ser ele referência na área, dialogar com o que acredito e andarilhar por caminhos que pretendo seguir. Cursei, como aluna especial, duas disciplinas na pós-graduação na faculdade de educação

da Unicamp com o professor Régis Henrique, dando continuidade ao interesse nos estudos na temática. Após o acesso ao “portão mágico II”, entrei na pós-graduação da Unicamp, tendo o mesmo professor como orientador, foi possível participar do Programa de Estágio Docente (PED) por 3 semestres consecutivos nas disciplinas ministradas por ele e tive a oportunidade de participar ativamente no debate em sala, o que significou uma riqueza imensurável.

E como se fala muito em educação especial “inclusiva” na educação básica e para a educação básica: “que tal desbravarmos o que ainda está por ser descoberto?” Assim entro em contato com o tema: Trajetórias Acadêmicas dos discentes com Deficiência no Ensino Superior.

Temos por marcos políticos e legais a respeito do direito à educação das pessoas com deficiência a Constituição Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) (1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (2008), a Lei 12.711/2012 que versa sobre reservas de vagas no Ensino Superior, retificada pela 13.409/2016 incluindo o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (2015) e mais recente o Decreto Nº 11.793, de 23 de novembro de 2023 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite nos desafia a apreender o processo de ingresso e permanência dos discentes com deficiência no ensino superior enquanto efetivação de direitos.

Alicerçada pelos movimentos nacionais e internacionais das pessoas com deficiência, a PNEE-PEI desponta com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas a efetivar respostas e garantindo a transversalidade da educação especial, desde a educação infantil ao ensino superior; Para isso, prevê-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que o Decreto nº 6.571/2008 estabelece como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular; continuidade de escolarização nos níveis mais elevados do ensino; eliminação das diversas barreiras etc. Para a LBI, barreiras são,

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, (Brasil, 2015).

Nesse sentido, as barreiras impedem historicamente as pessoas com deficiência de ocuparem os espaços os quais todos têm o direito de ocupar, incluindo o espaço escolar.

Assim, no intuito de conhecer a respeito da produção acadêmica sobre o ingresso, permanência e desenvolvimento das pessoas com deficiência no ensino superior e/ou suas trajetórias acadêmicas neste nível de ensino, realizamos levantamento bibliográfico-documental nas bases de dados digitais como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Educational Resources Information Center (ERIC)*. Partindo dos termos Trajetórias Acadêmicas, Pessoas com Deficiência, Alunos com Deficiência, Estudantes com Deficiência e Ensino Superior usando o operador booleano *AND*, definindo o intervalo de tempo de 2008 a 2022. O intervalo de tempo de 2008 a 2022 é devido ao pensar as trajetórias dos discentes a partir do contexto da PNEE-PEI.

Ao investigar a trajetória na Universidade de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, Morgado (2017) verificou que houve evolução no acesso desta população a este nível de ensino no País, e que isso foi viabilizado principalmente pelos avanços legislativos brasileiros.

Ainda, segundo a autora, as instituições de ensino superior no Brasil, implementaram modificações em suas atividades administrativas e de ensino, pesquisa, extensão e após o ingresso das pessoas com deficiência, de tal forma, que os primeiros ingressantes tiveram que se “adaptar” a estas instituições e conviverem com barreiras atitudinais, arquitetônicas, de comunicação e informação, tecnológicas etc. A saber:

barreiras atitudinais: são atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; **barreiras arquitetônicas:** são as existentes nos edifícios públicos e privados; **barreiras nas comunicações e na informação:** qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; **barreiras tecnológicas:** as que dificultam

ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, grifo nosso).

As barreiras atitudinais estão arraigadas em nós quando tratamos de discentes com deficiência no ensino superior. É o que também foi constatado nos trabalhos de Castro e Almeida (2014), Cabral e Santos (2017), Ansay (2019).

Castro (2011), em sua pesquisa intitulada Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras, que investigou 15 Universidades com mais de 20 discentes com deficiência matriculados, evidencia que eliminar as barreiras atitudinais, ou seja, o capacitismo, em todas as esferas e, principalmente, por parte dos professores, além de romper as barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas, são desafios que promoverão a acessibilidade nas universidades pesquisadas.

Uma educação superior que prime pela presença de todos os alunos na universidade carece de investimentos em ações, em materiais adequados, em qualificação docente, em adequação arquitetônica, mas, principalmente, investimentos em ações que combatam atitudes inadequadas e preconceituosas (Castro, 2011, p. 227).

Faz-se necessário eliminar o capacitismo nosso de cada dia. E, para isso, não basta somente evitar atitudes capacitistas, precisamos nos tornar anticapacitistas.

Dando prosseguimento às apresentações de trabalhos encontrados, Melo (2011) nos diz que a Universidade não oferece condições de permanência de discentes com deficiência em seu ambiente. O autor analisou o processo de inclusão escolar, considerando a acessibilidade física e curricular para um aluno com deficiência visual no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN).

De acordo com o autor, as mudanças decorrentes da Lei 11.769/2008 que altera a LDBEN (1996) “para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”, permitirão que todos possam vivenciar um ensino musical sistematizado e acessível, tornando assim o ingresso no curso superior de música mais democrático. O autor afirma também que a exigência de prova de aptidão para o curso de música na UFRN é excludente não só para as pessoas com deficiência visual, mas também para todos os demais interessados no curso e que não tenham possibilidade de acessar o universo da música na educação básica, uma vez que, para prestar o vestibular para o referido curso é preciso ter conhecimento construído anteriormente.

Melo sugere que a EMUFRN adote uma postura proativa, oferecendo um curso de extensão em Linguagem e Estruturação Musical, destinado aos alunos concluintes do ensino médio e oriundos de escolas públicas do estado do Rio Grande do Norte (RN) que pretendem prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música. Além disso, propõe a disponibilização de monitores, orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas teóricas de música, como Linguagem e Estruturação Musical, para atender alunos com maior déficit em conhecimentos musicais eruditos.

O trabalho de Lavine Rocha Cardoso Ferreira (2010), teve como objetivo refletir sobre as vivências dos alunos com deficiência visual no cotidiano das instituições de ensino superior de Uberlândia (MG), investigando os fatores que dificultam ou favorecem a sua inclusão no ambiente universitário. De acordo com a autora, os avanços tecnológicos são facilitadores e encorajam aqueles que não têm visão a buscarem um curso universitário, todavia os estudantes que participaram do estudo dizem que os recursos disponíveis ainda são insuficientes para atender às particularidades dos estudantes com deficiência visuais.

A autora enfatiza, por exemplo, que é importante que os professores organizem com antecedência os materiais didáticos que serão utilizados durante o semestre letivo, pois há a necessidade de que eles sejam transcritos em braile ou ampliados, conforme a necessidade do aluno – com baixa visão ou ausência completa da visão.

O estudo reforça um aspecto que tem sido apontado por outros: à necessidade de mais professores especializados para o trabalho com pessoas com deficiência visuais nas universidades, a fim de se realizar a efetiva inclusão dessas pessoas, tanto no espaço universitário quanto nos demais setores da sociedade. Desse modo, a autora julga pertinente que os espaços universitários busquem conhecer mais sobre a deficiência visual, para poder dispensar o tratamento adequado aos alunos com diferentes tipos de patologias visuais.

Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Melo e Nuernberg (2012), Castro et al (2014), Faé (2015), Caiado, Lemes e Tavares (2017), Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), Ansay (2019) discorrem sobre a escassez da literatura sobre as pessoas com deficiência no ensino superior e afirmam que, embora não na velocidade que gostaríamos nas últimas décadas, houve mudanças significativas. E, no que tange a nossa legislação, há passos importantes em prol da acessibilidade e inclusão acerca dos avanços na ocupação acadêmica pelas pessoas com deficiência nesse nível de ensino.

A Educação Especial e Inclusiva no ensino superior não possui Atendimento Educacional Especializado (AEE) regulamentado, não possui estrutura para os alunos e faltam profissionais capacitados (Brito, Quirino e Porto, 2013, p.15). O que é constatado empiricamente por todos que trabalham a temática da educação especial ou mesmo para todos que lidam com educação no âmbito geral.

Cabral, Mendes e Santos (2018) fazem uma análise das sinopses e microdados objetivando a união, sistematização e análise de indicadores “Dependência Administrativa”, “Tipo de Curso”, “Sexo” e “Critério de elegibilidade” para compor o PAEE nas Instituições do Ensino Superior (IES) brasileiras em escala nacional, indagando o que justifica as discrepâncias entre as sinopses e os microdados do Censo da Educação Superior; a existência de uma indução dos dados sobre a democratização do acesso, em detrimento da disponibilização de recursos públicos e privados; e as possibilidades das correlações entre os microdados para contribuir com a condução de políticas e práticas da educação superior. As autoras finalizam o trabalho com mais questões que respostas, discorrendo acerca da relevância acadêmica e social do estudo para avaliação da educação superior em vista da não homogeneidade na democratização do acesso.

A educação inclusiva acontecerá quando tivermos uma educação que de fato seja emancipatória, que de fato quebre paradigmas, seja capaz de mudar culturas.

Ansary (2019) pesquisou o ensino superior para estudantes com deficiência na Universidade de Talca (UTALCA) no Chile e na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Brasil. A autora constata, após análise do aparato legal, que a partir da década de 1990 houve um aumento no número de estudantes com deficiência que ingressaram no ensino superior, tanto no Chile quanto no Brasil, todavia os números não são significativos. A pesquisa evidenciou um “transformismo” que significa mudar para permanecer da mesma forma, perpetuando as formas antigas e conservadoras, baseadas em um modelo econômico e social que privilegia o capital em detrimento de uma educação como direito de todos.

A autora chega à conclusão de que a exclusão social no ensino superior é maior quando comparada aos demais níveis de ensino, para todos os estudantes com deficiência apesar do aparato legal que garante os direitos educacionais das pessoas com deficiência (Ansary, 2019, p. 117). Para combater esse cenário, a autora sugere ampliação do debate na comunidade acadêmica, nos cursos de graduação e pós-graduação, que leve em consideração o acesso e permanência desses discentes nas

instituições de ensino superior. Além disso, sugere também a criação de mecanismo de avaliação e acompanhamento das políticas institucionais; participação mais efetiva dos estudantes com deficiência na construção de políticas governamentais e institucionais para sua inclusão, dentre outros pontos referente ao financiamento e ao acesso ao ensino superior.

Esse estudo aborda uma das grandes questões dos nossos dias, que é o fato de que o acesso das pessoas com deficiência a um curso superior não é suficiente. Essa parcela de estudantes nas universidades precisa ter condições de acessar e permanecer no curso.

Esse estudo, alinhado ao modelo social da deficiência, discutiu as trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência da Unicamp e UFG. As discussões se deram a partir da produção acadêmica que contempla o percurso e a luta das pessoas com deficiência pelo direito à educação, em especial, de nível superior. Foram identificadas, descritas e discutidas as ações promotoras de ingresso e permanência para a inclusão do público referido nas universidades onde a pesquisa foi realizada. Discutimos a trajetória universitária desses discentes com deficiência desde o momento de ingresso na graduação na Unicamp e UFG até o segundo semestre de 2022, quando ocorreu a pesquisa de campo.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008, enquanto política pública de efetivação de direito, consideramos de extrema relevância um olhar depurador sobre as trajetórias nas universidades das pessoas com deficiência nesse contexto, abarcando condições de ingresso e permanência desses discentes nos cursos de graduação da Unicamp e UFG. A história expõe o quão excluídos foram as pessoas com deficiência em todos os campos sociais.

Há grupos que por alguma razão interessam ao estado, interessa a comunidade científica, todavia outros nem mesmo são lembrados. As pessoas com deficiência e outros grupos, por exemplo os indígenas, não apontam, tampouco surgem como sujeitos de debates e menos ainda como sujeitos capazes de alcançar espaços na sociedade vigente. Percebe-se assim o quão velado, o quão colonizado está o nosso olhar e nossas concepções para com a juventude com deficiência e outras minorias. De acordo com Cury (2002, p. 255) “é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade”. Políticas de educação igualitária respondem por uma escolarização em que os

estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, todos frequentando os mesmos claustros, isto é, tendo acesso, permanência e sucesso nas etapas da educação básica o que proporciona o acesso ao ensino superior. Trata-se de efetivar a igualdade de oportunidades e de condições ante um direito inalienável da pessoa – a cidadania e os direitos humanos.

Assim, ao discutir as políticas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência da Unicamp e UFG, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), daremos visibilidade à presença desses estudantes no ensino superior, espaço negado por séculos. Além disso, pretendemos fomentar propostas de construção de políticas públicas, romper com os estereótipos do capacitismo presente na sociedade vigente e contribuir com o campo epistêmico relacionado à educação e às pessoas com deficiência.

A educação superior no Brasil, e mais, educação superior pública no Brasil é para poucos. Não é difícil afirmar quem é o público que compõe essa categoria. Falar de curso superior na Unicamp e UFG é delimitar mais ainda esse público. Desse ponto a relevância de conhecer os ingressantes com deficiência nos cursos de graduação da Unicamp e UFG nos anos de 2019 e 2020. Partindo dessa importância indagamos: O que revelam as trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência dos cursos de graduação da Unicamp e UFG acerca da implementação da PNEE-PEI no ensino superior?

Temos por objetivo geral: Compreender a partir das políticas de acessibilidade e inclusão da Unicamp e UFG, bem como do relato das trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação dessas instituições, as condições de ingresso e permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro no contexto da PNEE-PEI. Destarte nos propusemos com os objetivos específicos:

Discutir a partir da produção acadêmica da área, as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, particularmente aquelas voltadas para o ensino superior;

Identificar e descrever as políticas de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na Unicamp e UFG;

Discutir a partir das trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Unicamp e UFG, as condições de ingresso

e permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro no contexto da PNEE-PEI.

Importante e necessário observarmos que informações as quais geralmente estariam em nota de rodapé se encontram no corpo do texto objetivando maior acessibilidade, principalmente para os leitores com deficiência visual que fazem uso de leitores de tela.

Usaremos nomes fictícios para nos referirmos às pessoas entrevistadas com o objetivo de preservar suas verdadeiras identidades. Iniciaremos com os entrevistados da Unicamp e depois os entrevistados da UFG. Apresentamos no apêndice B um pouco de quem foram as personagens as quais estão nomeando nossos entrevistados.

Os nomes fictícios dos discentes entrevistados na Unicamp são: Carolina Maria de Jesus, André Rebouças, João Alberto Silveira Freitas, Mercedes Ignácia da Silva Krieger (Mercedes Baptista) e Miguel. Os codinomes dos entrevistados na UFG são: Abdias Nascimento, Carlos Marighella, Dragão do Mar, Guerreiro Ramos, Luiza Barros, Luiz Gama, Marielle Franco, Milton Santos, Tula Pilar e Zumbi dos Palmares.

A escolha dos codinomes se deu pela história de lutas pela liberdade de existir que une pessoas negras, com histórias de vida marcadas pela resistência tal qual igual as pessoas com deficiência que ainda lutam pela sua visibilidade, expressão e direito a existir.

“Queira-te eu tanto, e de tal modo em suma,
que não exista força humana alguma
que esta paixão embriagadora dome.
E que eu por ti, se torturado for,
possa feliz, indiferente à dor,
morrer sorrindo a murmurar teu nome”
(Poema Liberdade, Carlos Marighella, 1939)

- Metodologia

O *locus* da pesquisa foram os campus da Unicamp e a UFG, com o intuito de observarmos as políticas de inclusão das pessoas com deficiência nas duas instituições. Sendo a primeira uma das mais importantes universidades da América Latina, porém com ações tímidas, pontuadas sobre a inclusão das pessoas com deficiência em seus cursos de graduação. Para Unicamp, é oportuno, exequível e relevante conhecer a experiência de uma instituição de referência na política de acessibilidade no ensino superior como a UFG, ao mesmo tempo que na avaliação desta política observa-se pontos fortes e fracos a serem apreendidos e redefinidos

em seu processo de formulação, implantação e implementação da política institucional de acessibilidade.

Desde 2008, a UFG busca efetivar políticas de acessibilidade e permanência de discentes com deficiência em seus cursos de graduação. O programa INCLUIR, do governo federal, tem sido parceiro nesta jornada desde 2005. A Política de Acessibilidade da UFG, embora necessite de aprimoramento na implantação e implementação, nasce oficialmente em 2014.

É importante observar que, atendendo ao que estabelece a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, no que tange a pesquisas envolvendo seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp e da UFG autorizam esta pesquisa com base nos respectivos pareceres: parecer nº 4.380.484 e parecer nº 4.698.921.

Os pesquisados foram discentes com deficiência ingressantes nos cursos de graduação na Unicamp e UFG nos anos de 2019 e 2020.

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso. E também uma pesquisa exploratória, bibliográfica-documental e de campo.

Segundo Yin (2005) um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Entendemos que essa abordagem é pertinente para analisar as trajetórias dos discentes na Unicamp e UFG.

Utilizamos como principal técnica de coleta de dados o levantamento de material bibliográfico-documental, que segundo Lakatos,

através da pesquisa bibliográfica podemos “compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar” (1992, p.44).

Deste modo, tomamos como instrumento metodológico as análises teórica e documental como as principais técnicas de pesquisa e fonte de dados. A pesquisa documental foi realizada em conjunto com a pesquisa teórica, no entanto para fins analíticos o plano de trabalho foi organizado em fases que corresponderam aos objetivos específicos definidos anteriormente.

Fase 1 – O levantamento bibliográfico - documental ocorreu com buscas nas bases de dados *Scielo*, periódicos CAPES, *ERIC*, e outros acervos digitais. Buscamos estudos e pesquisas tratando da temática educação especial na

perspectiva da educação inclusiva enquanto Direito Social, em particular no ensino superior publicados em periódicos científicos, anais de congresso, na forma de livros dentre outros. A busca foi realizada a partir da ampliação do levantamento bibliográfico e análise das diferentes perspectivas teóricas presentes na educação que tem a categoria de trajetórias acadêmicas, educação especial, pessoas com deficiência no Ensino Superior, acesso e permanência no ensino superior as quais seguem - Oliveira (2019); Eloy (2018); Garcia (2018); Luz (2018); Cabral, Santos e Mendes (2018); Cabral e Melo (2017); Mendes e Ribeiro (2017), Pletsch e Leite (2017); Almeida Júnior et al, (2016); Castro (2014); Castro e Almeida (2014); Brito, Quirino e Porto (2013); Martins (2013); Castro (2012); Silva, H. M. et al (2012); Castro (2011); Guerreiro (2011); Moreira, Bolsanello e Seger (2011).

André (2005, p.48) classifica a fase 1 de exploratória pois “é o momento de definir a unidade de análise - o(s) caso(s) - confirmar - ou não as questões iniciais para a entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coletas de dados”. Gil em consonância com André nos diz que a pesquisa exploratória,

Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...] Embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (Gil, 2002, p. 42).

Fase 2 – Levantamento, catalogação e análise documental. Nesse momento da pesquisa foram levantados através de questionários previamente elaborados e aplicados aos setores responsáveis, da presença ou não de ingressantes nos cursos de graduação da Unicamp e UFG nos anos de 2019 e 2020. O objetivo desse momento da pesquisa foi mapear os cursos, institutos os quais os ingressantes fazem parte, como também ter conhecimento das deficiências.

Fase 3 – Esse momento foi destinado a realização de entrevista com os discentes com deficiência na Unicamp e UFG. As entrevistas ocorreram no segundo semestre de 2022, utilizando um formato semiestruturado. Aqui o propósito foi conhecer e entender os desafios vivenciados por estes discentes no período que se encontram cursando uma graduação. Após a coleta dos dados, iniciamos a análise e compilamos os dados dos questionários e entrevistas coletadas. Para a análise, nos apoiamos em Bardin (2011, p.31), que define análise

de conteúdo “como um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. E mais, a análise de conteúdo pode ser uma análise dos “significados” (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise dos “significantes”(análise léxica, análise dos procedimentos).

A técnica de análise de conteúdo prevê três momentos articulados, que são: 1) Pré-análise: consiste na descrição e organização dos dados coletados das fontes bibliográficas, documentais e entrevistas semiestruturadas; 2) Descrição-analítica: classificação de conceitos e a elaboração de categorias que serão analisadas com base no referencial teórico (diretrizes jurídicas e políticas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito do ensino superior); e 3) Interpretação referencial: análise interativa dos dados compreendidos como dinâmicos e constituintes de uma mesma realidade histórica, social e institucional em investigação.

Enfim, a partir dos dados obtidos pela análise da produção científica sobre os temas do ingresso e permanência de discentes com deficiência no ensino superior e das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, buscamos, em um processo de síntese mais abrangente, explicitar as relações destes com as condições de ingresso e permanência dos estudantes PAEE na realidade concreta dos cursos de graduação da Unicamp e UFG.

A pesquisa de campo aconteceu em dois momentos. Usamos questionário *google forms* para termos um panorama geral das ações promovidas pelas Unicamp e UFG no que se refere a implementação das políticas de acesso e permanência em prol dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação das respectivas instituições.

Após o primeiro momento, partindo das informações coletadas nos questionários, fizemos contatos com discentes da Unicamp e UFG através dos telefones e e-mails informados no questionário *google forms* disponibilizados aos discentes no primeiro semestre do ano de 2021, intencionando obter informações e a quem interessava a pesquisa. O questionário foi respondido por 5 e 10 estudantes com deficiência da Unicamp e da UFG respectivamente. As respostas obtidas nos questionários nos permitiram maior clareza para a elaboração das questões que compuseram a entrevista semiestruturada. As questões da entrevista constam no apêndice C do texto.

Os encontros presenciais na UFG foram marcados semanas antes e confirmados na segunda-feira, 12 de setembro de 2022, por e-mails e/ou mensagens pelo Whatsapp. A média de tempo das entrevistas foi de 60 minutos tendo variações de 40 a 90 minutos, em espaços não formais, uma vez que os discentes escolheram o local de mais fácil acesso para eles. As entrevistas na UFG ocorreram no Campus Samambaia, onde há uma concentração maior de institutos e o Núcleo de Acessibilidade, e no campus Setor Universitário. Assim entrevistamos discentes no Instituto de Agronomia, Faculdade de Educação, Faculdade de Direito, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Informação e Comunicação, Faculdade de Música e entrevista em domicílio. Foram entrevistados discentes dos cursos de Engenharia de Alimentos, Teatro, Publicidade e Propaganda, de Odontologia, Direito, Medicina Veterinária e Pedagogia. Observamos que no apêndice D consta tabela com datas, dias e horários os quais aconteceram as entrevistas com estudantes do ensino superior na Unicamp e UFG. As entrevistas foram gravadas usando o gravador de áudio de um notebook.

Na Unicamp as entrevistas ocorreram no período da segunda quinzena de setembro à primeira quinzena de outubro do ano de 2022. Os encontros ocorreram em espaços distintos como sala de aula na Faculdade de Enfermagem, cantina da Biologia, espaço aberto no Instituto de Arte (IA) e sala do grupo PAIDEIA na Faculdade de Educação (FE). As conversas foram gravadas em áudio com respostas para questões feitas acerca de suas vidas pessoais, as quais nos levaram a compreender as condições de acesso e permanência desses estudantes com deficiência no ensino superior. A transcrição das entrevistas (10 entrevistas dos discentes da UFG e 5 discentes da Unicamp) foram feitas em meados de dezembro de 2022 e janeiro de 2023.

Este trabalho está composto por uma introdução, três capítulos os quais correspondem aos objetivos específicos e considerações. No primeiro capítulo, discutimos a partir da produção acadêmica da área, as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, particularmente aquelas voltadas para o ensino superior.

No segundo capítulo, identificamos e descrevemos as políticas de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência na Unicamp e UFG.

No terceiro capítulo, discutimos, a partir das trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Unicamp e

UFG, as condições de ingresso e permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro no contexto da PNEE-PEI.

2 - Breve histórico das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil

“Combinaram de nos matar; A gente combinamos de não morrer”

(Conceição Evaristo).

2.1 Dos porões as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Estamos chamando de porões os lugares que eram ocupados pelas pessoas com deficiência, ou seja, os quartos escuros, as Santas Casas, as prisões, os hospitais psiquiátricos, os centros de reabilitação, as associações, as escolas especiais, uma vez que essa população por muitos anos esteve à margem da sociedade. Lanna Júnior (2010) enfatiza que, no período colonial, as pessoas com deficiências eram confinadas em suas casas, prisões ou Santas Casas no caso de perturbações públicas.

Historicamente as pessoas com deficiência sempre estiveram à margem da sociedade. Para compreender essa realidade, é necessário recorrer aos registros históricos que indicam que, por longos períodos, esses indivíduos foram tratados como não humanos. Bianchetti (2011) destaca que, na antiga sociedade grega, considerada altamente evoluída, as crianças nascidas com deficiência eram frequentemente sacrificadas, uma vez que a mesma sociedade valorizava padrões de perfeição corporal. É relevante destacar que, ao longo da história, a Igreja Católica, bem como outras denominações religiosas, considerou os corpos com deficiência como pecaminosos e frutos do mal. Essa perspectiva baseava-se na crença de que, sendo nós ‘imagem e semelhança de Deus’, não poderíamos apresentar imperfeições. Como resultado, inúmeras atrocidades foram legitimadas contra pessoas consideradas demoníacas, imperfeitas ou anormais. Posteriormente, indivíduos com deficiência também foram explorados como entretenimento ou objetos de diversão.

Os primeiros passos em direção à educação das pessoas com deficiência no Brasil começaram durante o Império (1822-1889). Nesse período, as ações desenvolvidas foram destinadas aos tratamentos dos alienados. Posteriormente foi fundado o Imperial Instituto dos meninos Cegos pelo decreto nº 1.428 de 12 de

setembro de 1854, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) ambos sob a manutenção e administração do poder central (Jannuzzi, 2012).

De acordo com Jannuzzi (2012) o Instituto dos meninos cegos destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário. Os conteúdos priorizavam o ensino da educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais. O regime era de internato. O IBC dava aos seus alunos oportunidades de serem “repetidores”, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição. O relatório de 22 de julho de 1872 menciona que, dos 64 alunos matriculados até aquela data (18 anos desde a fundação), apenas 16 haviam concluídos os estudos; 22 faleceram, 6 saíram por “incapacidade de instrução em consequência de graves moléstias físicas e mentais” e 2 foram expulsos por péssima conduta. Percebe-se que desde o princípio a discriminação das pessoas com deficiência é algo que precisa ser combatido.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Artigo XXVI, estabelece que ‘todo ser humano tem direito à instrução’. Além disso, a instrução deve ser gratuita nos níveis elementares e fundamentais, sendo a instrução elementar considerada obrigatória. A formação técnico-profissional e o acesso ao ensino superior também devem ser garantidos com base no mérito individual’(ONU,1948). Paralelamente, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, datada de 1960, reforça esses princípios. Em seu Artigo 4º, alínea ‘a’, enfatiza a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a universalização do acesso ao ensino superior, promovendo igualdade de oportunidades e considerando a capacidade de cada indivíduo. A vigilância do cumprimento dessas obrigações escolares é prescrita pela lei (Unesco, 2003).

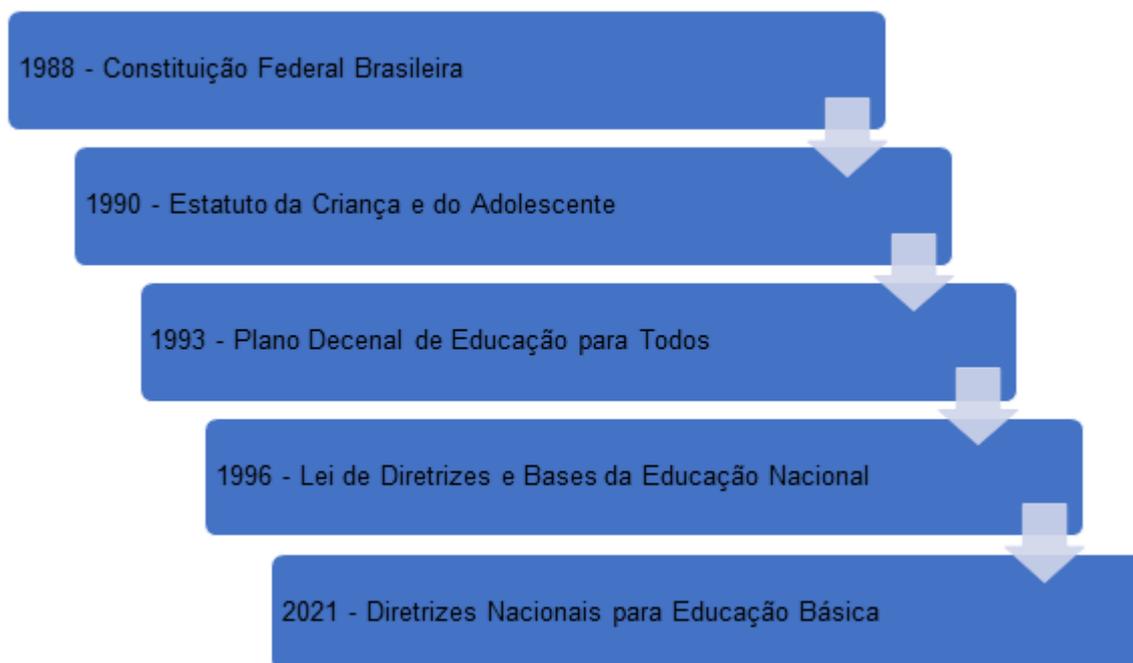
É preocupante quando observamos a persistência de questões abordadas por organismos internacionais. Mesmo com a presença de representantes, concordâncias e assinaturas, estamos em 2023 sem uma educação básica de qualidade para todos os brasileiros. Vale ressaltar que a meritocracia também está presente nas discussões sobre o ensino superior. A universalização da educação nunca foi uma prioridade para o estado brasileiro. Mesmo após a independência em 1822, negros, mulheres e indígenas foram excluídos do processo de ensino por mais de meio século. Somente em 1934 o Brasil reconheceu o ensino fundamental (primário) como direito, e em 1988 como direito público subjetivo. As pessoas com deficiência, transtorno do espectro

autista e altas habilidades/superdotação são consideradas sujeitos de direitos desde a promulgação da Constituição em 1988, com fortalecimento desse debate na década de 90.

Assim os movimentos internacionais, sob a lógica perversa do capitalismo, começam a se preocupar com os humanos, passando a falar de direitos e de respeito pelo outro independente de características. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994, p.1-2), consideradas marcos Internacionais significativos, afirmam: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades”. A partir disso, o mundo passa a falar em oportunizar às crianças com deficiência o acesso à educação, destacando assim o princípio da educação inclusiva.

A Figura 1 - retângulos azuis escuro sobreposto e ligadas por setas de cor branca as quais apontam para baixo. Em cada retângulo consta em ordem cronológica o marco legal para Educação Especial (ano e o nome) da lei e/ou normativa que são: Constituição Federal Brasileira (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1994) e Diretrizes Nacional para a Educação Básica (2021) respectivamente. Seguem maiores informações sobre os marcos legais que compõem a trajetória brasileira no quesito garantir direitos.

Figura 1 - Marcos Legais para Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora

A Constituição Cidadã

Em relação à educação das pessoas com deficiência, a Constituição no Art. 208 traz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; III - atendimento educacional especializado às deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino. Os parágrafos primeiro, segundo e terceiro respectivamente dizem que,

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (Brasil, 1988).

O Art.207 da Constituição Federal brasileira traz que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, entende-se que será possível incentivar a inclusão nos cursos de formação para profissionais da educação. Assim, teoricamente, os cursos de formação de professores terão disciplinas voltadas para a educação das crianças com deficiência, na intenção

de ampliar a visão dos futuros professores e chamar a atenção para a importância e o direito da inclusão desse público.

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dedica seu capítulo IV ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Esse documento é composto por oito artigos que abordam a educação de crianças e adolescentes no contexto brasileiro. O Artigo 53 garante às crianças e aos adolescentes o direito à educação, com o objetivo de promover seu pleno desenvolvimento pessoal, prepará-los para o exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho. Essa garantia visa assegurar-lhes:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;**
- II - Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990 grifo nosso).

O inciso V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com redação dada pela Lei nº 13.845 de 2019, aborda especificamente o direito à educação das crianças com deficiência. No Artigo 54, inciso III, o ECA estabelece que é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado a essas pessoas, preferencialmente na rede regular de ensino. É relevante observar que, mesmo após a atualização do ECA em 2019, o termo 'portadores de deficiência' ainda é utilizado nesse contexto. Além disso, o primeiro parágrafo do Artigo 54 reafirma que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, conforme estabelecido pela Constituição de 1988.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) faz uma breve referência à educação das pessoas com deficiência, enfatizando a necessidade de adotar planos, medidas e instrumentos que atendam às necessidades de aprendizagem, especificamente, quando se trata da integração de crianças e jovens com deficiência. O plano destaca ainda o apoio do atendimento educacional especializado (AEE) para promover o acesso e a permanência escolar desses estudantes. No entanto, cabe observar que, na época, a integração das crianças com deficiência em salas de aula do ensino regular implicava que as próprias crianças precisavam se adaptar às escolas. A instituição escolar não estava, necessariamente, preocupada com a eliminação de barreiras para a participação plena desses alunos.

Seguindo os passos de uma democracia em construção, em 20 de dezembro de 1996 é proclamada a Lei de nº 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O Título I, Educação, Art. 1º, versa que: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Os parágrafos 1º e 2º mostram que: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

O Art. 3º da LDBEN apresenta os princípios que fundamentam os fins da educação e decreta que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; **XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva** (Brasil, 1996, grifo nosso).

É relevante destacar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que refletem a evolução das políticas educacionais no Brasil. O inciso XII foi acrescentado à LDBEN em 2013, enfatizando a importância de considerar a diversidade étnico-racial no contexto educacional.

O princípio XIII foi introduzido em 2018, reconhecendo o direito à Educação e à Aprendizagem ao Longo da Vida. O Princípio XIV por meio da Lei 14.191/2021 foi mais uma atualização e também se relaciona com questões relevantes para a educação contemporânea. Observamos que os dispositivos incluídos nas atualizações dizem respeito ao reconhecimento e à valorização da diversidade, especialmente direcionados a um segmento da população que, ao longo da história, esteve à margem da sociedade.

A LDBEN de 1996 ainda estabelece, em seu Art. 4º, a obrigatoriedade do Estado em oferecer educação básica pública e gratuita, garantindo: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. As alíneas a), b) e c) foram incluídas na Lei 9394, somente na segunda década do século XXI, ou seja, em 2013 pela Lei nº 12.796. O inciso III disserta sobre o: - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino. A redação do inciso III também é dada pela Lei 12.796 de 2013.

Embora a LDBEN traga princípios e incisos que discorrem sobre a educação especial, o capítulo V inteiro versa a respeito desta. Define “educação especial como uma modalidade de ensino a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 1996). Versa também sobre os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

O artigo 59 da LDBEN (1996) determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais no inciso I: - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específicos suas necessidades. Consideramos relevante ressaltar que o PAEE na LDBEN (1996) são os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Observa-se que, mesmo a Lei tendo sua última atualização no ano de 2023, não ocorreu a atualização do termo “transtornos globais do desenvolvimento” para “pessoas com transtornos do espectro autista”. Também foi acrescentado na LDBEN (1996) no ano de 2021, incluído pela Lei 14.191 o capítulo V - A, que proclama sobre a Educação Bilíngue de Surdos.

O Decreto nº 11.793 de 23 de novembro de 2023, em seu Art. 1º, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite - com a finalidade de promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. O novo Viver sem Limite tem por diretrizes em seu Art. 2º,

I - o enfrentamento do capacitismo, do preconceito e da violência contra pessoas com deficiência; II - o reconhecimento da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência; III - a garantia de acesso das pessoas com deficiência aos produtos, aos serviços e aos

equipamentos públicos e privados; IV - a ampliação da participação das pessoas com deficiência nas várias dimensões da vida social, mediante a diminuição das barreiras e das desigualdades sociais; V - a prevenção das causas de deficiência; VI - a identificação tempestiva da deficiência; VII - o reconhecimento da interseccionalidade como componente constitutivo das identidades de pessoas e grupos; VIII - o respeito pela diferença e pela plena inclusão das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana no País; IX - o compartilhamento pactuado de ações e estratégias com os entes federativos e com organizações e movimentos da sociedade civil; e X - a promoção da igualdade equitativa de oportunidades e de adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência (Brasil, 2023).

Observa-se que o recente Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limites - apresenta atualizações significativas como os termos “pessoas com deficiências”, “capacitismo” e sua definição para fins do disposto no decreto. O decreto define capacitismo como:

capacitismo qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou o efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, pelas pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro, nos termos do Artigo 2 da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2023).

Os embates capacitistas experienciados pelas pessoas PAEE em suas existências escolares perduram apesar do arcabouço legal presente. Não há mudanças de perspectiva sociais que venha a promover mudanças reais e garantias de direitos dessa parcela da população. No que diz respeito a direitos diz Cury (1999, p.259),

A Declaração e garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado.

Cury nos remete a pensar na existência de uma parte da população que se encontra invisibilizada socialmente, historicamente e que a educação poderá ser utilizada como instrumento de ajuste no processo de igualdade social desta parcela da população.

Quando falamos da educação das pessoas com deficiência, devemos recordar que somente na década de 1970 inicia-se o movimento destas pessoas em busca de direitos, a existir, a estar e a ser, como já foi citado anteriormente.

Bianchetti (2011) nos mostra que Comenius em sua época já previu os moldes da educação, e como aconteceria. O autor ainda expressa que o filósofo não fazia ideia do que seria divisão de classe. Todavia, isso não é evidenciado quando ele determina quem estudará e o que será estudado por cada um. Comenius poderia até não ter a clareza do conceito de classe, tal como temos na atualidade, contudo está muito bem expresso na citação abaixo a quem serviria os saberes sistematizados produzidos historicamente pela humanidade como também o que seria oferecido a todos.

Quando falamos que Comenius tinha os pés firmemente plantados no chão do seu tempo, referíamos-nos ao fato de ele prever uma gradação do ensinar tudo a todos, dependendo, segundo ele, dos talentos humanos (ele ainda não tinha clareza de que isso se referia a classe social!). Assim dividia a escola em quatro graus:

Escola materna e escola primária → para todas as crianças

Escola de latim → para alguns

Academia → para poucos (Bianchetti, 2011, p 99).

No século XVI, já era estabelecido que a universidade era para poucos. O estranhamento da comunidade universitária em plena terceira década do século XXI ao se depararem com pessoas com deficiência, pobres, negros, indígenas, a comunidade LGBTQIAPN+ ocupando esses espaços é totalmente compreensível, se nos atentarmos ao histórico desses grupos que por muitos anos foram e continuam sendo excluídos.

A educação, seja no sentido de apregoar o desenvolvimento completo, profundo, elevado dos indivíduos, seja como pautas eleitorais vagas, supostamente revolucionárias, porém opressivas como no Brasil, é uma temática de extrema relevância e constância na atualidade. Segundo Cury:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (2002, p. 246).

Seja na educação básica, seja no ensino superior, o descaso, o descompromisso com a individualidade do outro se torna parte constitutiva dos seres. “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação

sistemática da organização escolar” (Cury, 2022, p.169). A perpetuação do poderio político e econômico é a característica central que embasa os debates sobre educação.

Recorrendo a Cury (2002):

Preocupadas mais com o seu enriquecimento econômico e preservação de seus privilégios, às elites dos países latino-americanos desconsideram a importância efetiva da educação, apesar de muitas falas ao contrário. O que não quer dizer que não houvesse iniciativas progressistas a este respeito. A Argentina, ainda que às custas de grande redução de sua população nativa, investiu bastante no direito à educação primária aberta para todos. Ele pode se dizer da experiência uruguaia. Já no Brasil, por exemplo, a educação primária, durante mais de meio século após sua independência em 1822, será proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentarão muitos obstáculos por causa de uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero (2002, p. 258).

Findamos a segunda década do século XXI e não temos uma educação que considere a diversidade presente em nosso país. Assim, se a escola, a priori, não pode ser o princípio da revolução social, ela pode ser o suporte para entendermos os mecanismos de opressão e exploração nos quais estamos inseridos. Sua apropriação é o passo relevante para que possamos vislumbrar uma sociedade menos excludente. A educação Inclusiva nos conduzirá à remoção dos "véus" que nos impedem pensar em uma equalização social. Educação formal no Brasil é algo necessário e ao mesmo tempo sofre descaso por parte da sociedade, principalmente quando remete a massa populacional. Cury nos traz:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar "*sine qua non*" a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos (Cury, 2002, p. 260).

O indivíduo capaz de dominar conhecimentos torna-se pensante e capaz de alcançar elevados padrões cognitivos, o que pode ser algo altamente perigoso. Poderá, de fato, abalar as bases de uma sociedade escravocrata, na qual dividir poderes e negociar privilégios, não faz parte do plano de governo. Possivelmente, isso justifique o descaso pela universalização da educação.

2.2 As políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior

Quando falamos de políticas, o MEC, considerando a necessidade de complementação dos currículos de formação de docentes e outros profissionais que lidam com pessoas com deficiência, deferiu a Portaria nº 1.793/1994 que em seu Art. 1º recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração das Pessoas com Deficiência”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas (Brasil, 1994).

O Aviso Circular 277/1996 recomendava aos reitores das universidades a flexibilização dos serviços educacionais de infraestrutura e capacitação de recursos humanos, apresentando, como foco, o acesso das pessoas com deficiência aos cursos superiores. As ações deveriam incluir, por exemplo, instalação de bancas especiais, utilização de recursos específicos para pessoas com cegueira, intérprete de LIBRAS, ampliação de tempo de provas, dentre outras sugestões de adaptações no vestibular (Brasil, 1996a).

A Portaria nº 1.679/1999 em seu Art. 1º instituiu exigências específicas de acessibilidade das pessoas com deficiência quando tratarem da avaliação das condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização, reconhecimento e credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES). As exigências estabelecidas deverão contemplar estudantes com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva até então. As exigências da portaria não tratam da eliminação das barreiras atitudinais e tão pouco abarca todo o PAEE, não contemplando as deficiências invisíveis como os transtornos do espectro autista, deficiência intelectual.

O Decreto n. 3.298/1999 regulamenta a Lei n. 7.853/1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência após 10 anos de sua criação. Em seu Art.3º determina a definição de deficiência, a definição de deficiência permanente e incapacidade. Logo, são consideradas pessoas com deficiência as pessoas com deficiências física, auditiva, visual, mental e deficiências múltiplas. No quesito educação superior apresentado no Art.27 compreende-se que as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

Seus parágrafos 1º e 2º afirmam que o exposto nos artigos supramencionados serão considerados no sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos

universitários de instituições de ensino superior e serão dadas instruções para os programas de Educação Superior incluírem conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência em seus currículos respectivamente (Brasil, 1999b).

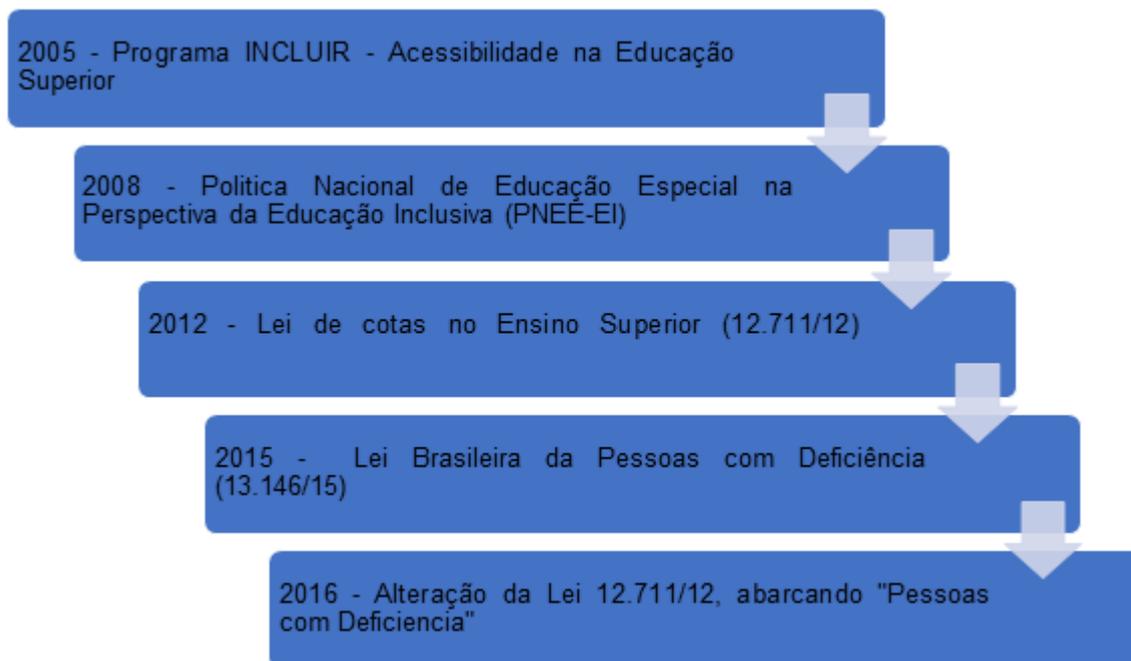
A Portaria 3.284 de 07 de novembro de 2003 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições no ensino superior, ou seja, afirma o que foi estabelecido pela Portaria nº 1.679/1999, considerando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino (Brasil, 2003).

Observa-se até o momento a reafirmação dos dispositivos legais quando se trata da presença das pessoas com deficiência na universidade. O termo inclusão não permeia os mesmos dispositivos uma vez que podemos inferir que o objetivo é a integração dessas pessoas na sociedade da forma como estava e não a adequação desta para que as pessoas com deficiência possam participar, ocupar todos os espaços. “O grau de inclusão de uma sociedade poderia, então, ser medido pela maior ou menor incidência de leis inclusivas sobre as leis integracionistas” (Sasaki, 2002, p.147). Ao nos debruçarmos nas normativas legais vemos que estamos distantes de nos tornarmos uma sociedade que respeite a diversidade.

O Decreto 5.296 de 02 de dezembro de 2004 versa sobre os princípios do desenho universal. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência; e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Seu Art. 10 diz que concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto (Brasil, 2004).

A figura 2 ilustra o marco legal do percurso de 2005 aos dias atuais no Ensino Superior.

Figura 2 - Marcos legais para educação superior



Fonte: Elaborada pela Autora

Figura 2 - retângulos azuis escuro sobreposto e ligadas por setas de cor branca as quais apontam para baixo. Em cada retângulo consta em ordem cronológica o ano e o nome da política, lei e/ou normativa que são: programa INCLUIR (2005), PNEE-PEI (2008), Lei 12.711/2012, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e 2016 a alteração da Lei 12.711/2012 respectivamente. Seguem maiores informações.

O Programa INCLUIR (2005) surge como um guia na institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) com o objetivo de garantir às pessoas com deficiência a Educação Superior. E emite que:

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (Brasil, 2005).

Importante observar que o Programa INCLUIR - Acessibilidade no ensino superior (2005) é voltado para as Instituições Federais do Ensino Superior (IFES), não integra as demais Instituições desse nível de ensino. Até o ano de 2011 o programa foi implementado por Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU. As IFES

apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos (Brasil, 2013). Em termos de Acessibilidade, a chamadas públicas concorrenciais implementaram de 2005 a 2010 ações as quais seguem:

a) Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição; b) Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual; c) Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de tecnologia assistiva; d) Formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens (Brasil, 2013).

Estruturado nos eixos de Infraestrutura, Currículo, Comunicação e Informação, Programas de Extensão e Programas de Pesquisa, em 2012, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), apoiado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e pela Secretaria de Educação Superior (SESU), com aporte de recursos financeiros diretamente previstos na matriz orçamentária das instituições, iniciou o apoio aos projetos das IFES com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior. “O Programa Incluir é a expressão máxima no quesito políticas de acessibilidade e inclusão no ensino superior das pessoas com deficiência” (Luz, 2018, p. 68).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008), embasada pelo debate da Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (2006), nasce com o objetivo de nortear as ações a serem executadas no que tange a implementação exigidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a inclusão das pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades / superdotação. O Brasil, como signatário, ratifica o protocolo facultativo da convenção, comprometendo-se com metas sobre a inclusão das pessoas com deficiência. A PNEE-PEI define educação especial como,

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

A legislação vigente corrobora para que possamos encontrar mais pessoas com deficiência nos espaços universitários, dando visibilidade a elas e

proporcionando às instituições a possibilidade de rever seu papel capacitista, promovendo mudanças estruturais significativas na comunidade acadêmica e possivelmente na sociedade. Nesse sentido a PNEE-PEI (2008) versa:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se realiza por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Tais ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços a fim de promover a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser colocados à disposição nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino e a pesquisa (Brasil, 2008).

O objetivo da transversalidade é garantir aos estudantes com deficiência o acesso aos saberes elaborados, ao saber sistematizado como também oportunizar a esses discentes o desenvolvimento de suas potencialidades. A citação fala da eliminação de diversas barreiras, porém não faz referência a eliminação das principais barreiras expressas nas atitudes: o preconceito e o capacitismo. Se uma parte considerável dos estudos nos mostra o capacitismo como a maior das barreiras, não podemos falar de inclusão sem eliminarmos nosso preconceito de cada dia.

O Brasil segue em movimento na garantia dos direitos para as pessoas com deficiência. Porém, consideramos intrigante o fato da Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE) referir-se “cravadamente” a universalização de acesso das pessoas com deficiência apenas à educação básica como expressas a meta 4 a seguir:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Além disso, não há qualquer referência às possibilidades desses indivíduos acessarem o ensino superior. A mesma meta cita como estratégia 4.16 o seguinte:

incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2014).

A meta faz referência a obrigatoriedade de disciplinas referentes à educação especial nos cursos de licenciatura e demais cursos da educação.

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência se tornou o marco maior em termos de legislação englobando todos os aspectos da existência das pessoas com deficiência. O capítulo 3 do documento retrata a Educação desses indivíduos. E temos:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, **assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis** e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, grifo nosso).

E manifesta sobre as IES que:

[...] devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2015).

As pessoas com deficiências são sujeitos de direitos e é necessário que ocupem seus espaços, todos os espaços, incluindo as universidades públicas. E para garantir esse direito a Lei 13.409 / 2016 altera a Lei 12.711/2012 acerca da reserva de vagas que não englobava as pessoas com deficiência. Em seu Art.3º determina:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016).

Em algumas Universidades, as cotas para as pessoas com deficiência estão vinculadas às vagas para os candidatos que cursaram todo o ensino médio na escola pública, o que precisa ser reavaliado. As pessoas com deficiência que cursaram o ensino básico em escolas privadas devem também ter o direito de pleitear uma vaga no ensino superior pelas cotas.

Importante ressaltar que a Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 em seu Art.1º institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do espectro autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

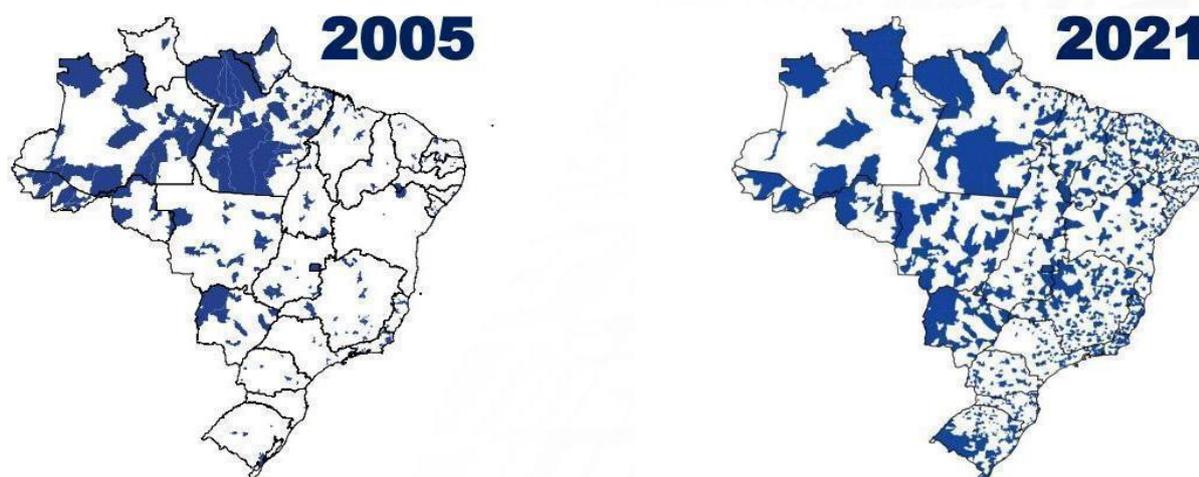
§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos incisos I e II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de 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).

Assim sendo, ao falarmos de pessoas com deficiência, estamos nos referindo também às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).

É relevante observarmos o que ocorre em termos de Brasil no intervalo de 2005 a 2021 na figura 3 que segue.

Descrição: São dois mapas do Brasil nas cores azul e branco. Os espaços azuis correspondem aos municípios brasileiros os quais ocorreram matrículas em instituições federais. O mapa referente ao ano de 2005 está mais colorido na região norte, nos estados do Amazonas e Pará. O mapa referente ao ano de 2021 está bem mais azul, o que significa avanços significativos no número de matrículas nas IFES. São 931 (novecentos e trinta e um) municípios brasileiros com matrículas na rede federal. Todavia pensando em número total de municípios que segundo o site do IBGE (<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>) Acesso em 18/08/2024) somam 5.570 (cinco mil, quinhentos e setenta) municípios, ainda é um número pequeno.

Figura 3 - Aumento das IES de 2005 a 2021



Em 2021, a matrícula na rede federal estava presente em 931 municípios brasileiros, por meio de *campi* com cursos presenciais ou de polos EaD. São 101 municípios na região Norte; 315, no Nordeste; 249, no Sudeste; 174, no Sul; e 92, no Centro-Oeste.

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Houve aumento expressivo no número de matrículas na rede federal ao observarmos os mapas da figura acima.

A tabela 1 a seguir expressa em números as matrículas presenciais na rede federal no ensino superior e variações em percentagens no intervalo de 2010 a 2021, e 2019 a 2021 e 2020 a 2021. É importante destacar que a população expressa na tabela está na faixa etária de 18 a 24 anos em 2021, e que está sendo apresentada por regiões.

Distribuição da matrícula em cursos de graduação presenciais na rede federal – Brasil 2021.

Descrição: As regiões estão representadas na primeira coluna nas cores verde, azul, amarela, cinza e laranja, que são região norte, nordeste, sudeste, sul e centro oeste respectivamente. A cada linha pertencente à região segue o número correspondente às matrículas em cursos de graduação presencial na rede federal nos anos de 2010, 2019, 2020, 2021. A tabela apresenta também a variação em percentagem dos anos de 2010 a 2021, 2019 a 2021 e 2020 a 2021.

Tabela 1 - Matrículas em cursos de graduação presenciais na rede federal-Brasil 2021

Região Geográfica	População de 18 a 24 anos - 2021	Matrícula em Cursos de Graduação Presencial da Rede Federal						
		2010	2019	2020	2021	Variação (%)		
						2010-2021	2019-2021	2020-2021
Brasil	23.073.159	833.934	1.254.065	1.175.189	1.289.295	54,6%	2,8%	9,7%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
Norte	2.374.252	105.257	144.659	100.305	145.342	38,1%	0,5%	44,9%
	10,3%	12,6%	11,5%	8,5%	11,3%			
Nordeste	6.635.290	260.147	384.032	337.846	385.129	48,0%	0,3%	14,0%
	28,8%	31,2%	30,6%	28,7%	29,9%			
Sudeste	9.223.252	249.262	380.226	387.896	397.771	59,6%	4,6%	2,5%
	40,0%	29,9%	30,3%	33,0%	30,9%			
Sul	2.976.110	135.132	213.273	223.513	227.325	68,2%	6,6%	1,7%
	12,9%	16,2%	17,0%	19,0%	17,6%			
Centro-oeste	1.864.255	84.136	131.875	125.629	133.728	58,9%	1,4%	6,4%
	8,1%	10,1%	10,5%	10,7%	10,4%			

Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior, IBGE - Pnad (elaborado por Deed/Inep).

Observa-se que no intervalo considerado em todas as regiões, o número de matrículas presenciais na rede federal aumentou. E que em 2021, segundo o Censo do MEC, o número de matrículas nos cursos de graduação presencial no Brasil foi de 23.073.159 (vinte e três milhões, setenta e três mil e cento e cinquenta e nove) pessoas de 18 a 24 anos. Embora tenha ocorrido um aumento significativo no número de matrículas no Ensino Superior em 2021, tínhamos apenas 1.289.295 (Um milhão, duzentos e oitenta e nove mil, duzentos e noventa e cinco) matrículas na rede federal.

Pensar nas pessoas com deficiência neste cenário é desafiador, principalmente porque não podemos desconsiderar a exclusão histórica experienciada por esta parcela da população. A tabela 2 a seguir mostra em números e em percentagens a presença das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. Ou seja, as pessoas PAEE no ensino superior, além de apresentar também o quão lento transcorre a extinção dos porões no intervalo de 10 anos. Atentemos para a percentagem que está relacionada ao total de matrículas nos cursos de graduação.

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação – Brasil 2011-2021.

Tabela 2 - Matrículas em cursos de graduação de estudantes PAEE-Brasil 2011-2021

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2011	22.367	0,33%
2012	26.483	0,38%
2013	29.034	0,40%
2014	33.377	0,43%
2015	37.927	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%
2020	55.829	0,64%
2021	63.404	0,71%

Fonte: MEC/INEP; Censo do Ensino Superior

Descrição: A tabela 2 está escrita com fonte da cor preta. Está composta por 1(uma) linha na cor branca, escrita com fonte da cor preta, dividida em 3 colunas correspondentes a ano, número de matrículas dos estudantes PAEE e percentual total de matrículas em cursos de graduação respectivamente. Abaixo constam 11 linhas horizontais nas cores azuis e brancas, que se intercalam, sendo que a primeira e a última linha são azuis e correspondem aos anos de 2011 e 2021 respectivamente.

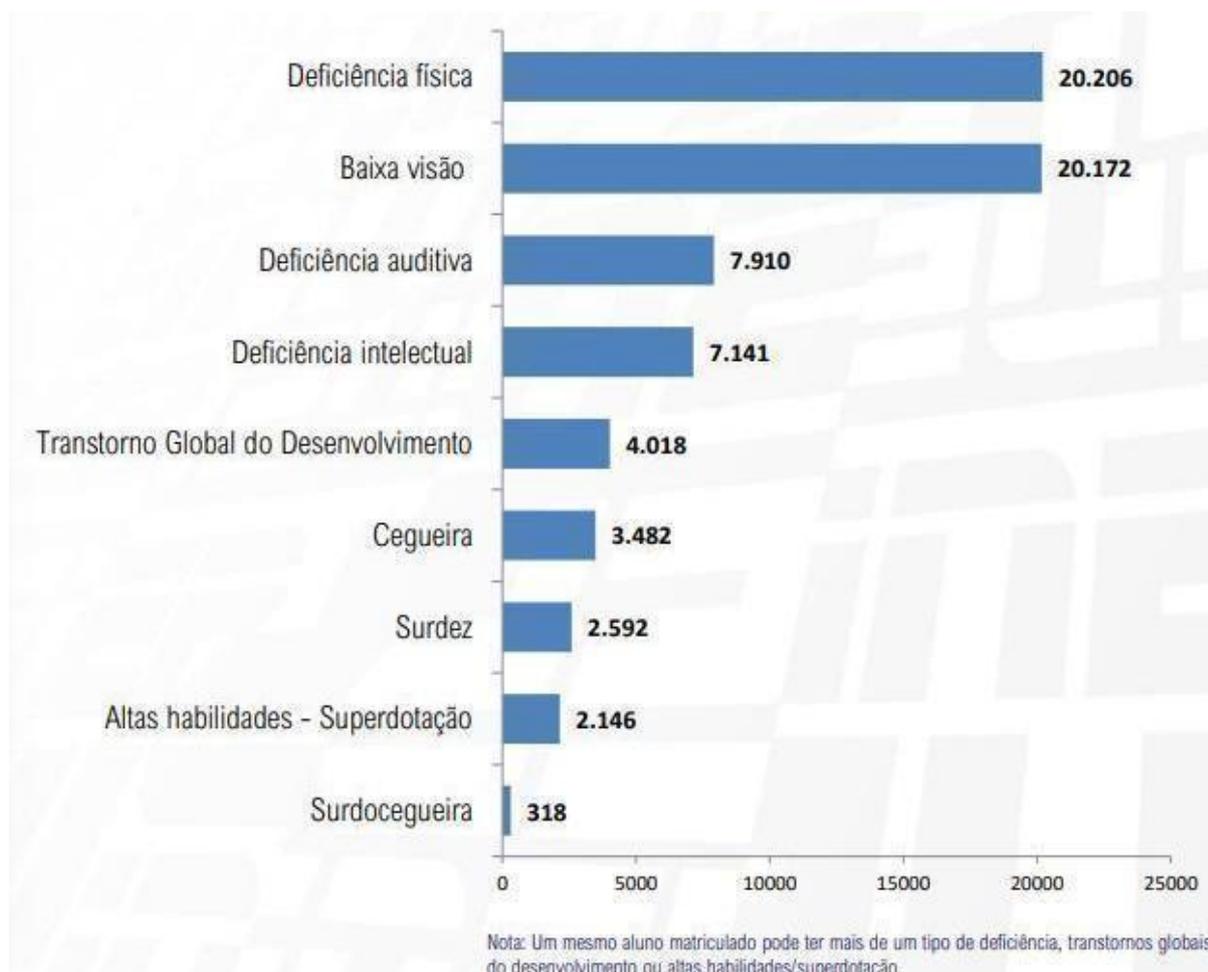
É visível que mais que dobrou o número de matrículas de pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação no intervalo de 2011 a 2021, o que representa menos de 1% da população na faixa etária de 18 a 24 anos de idade.

Apresentaremos a seguir o gráfico segundo o censo superior do MEC de 2021, apresenta linhas da cor azul no eixo horizontal o total de matrículas dos discentes PAEE por deficiência. E o eixo vertical corresponde às deficiências que nomeando-as de cima para baixo são: deficiência física, baixa visão, deficiência auditiva, deficiência

intelectual, transtorno global do desenvolvimento, cegueira, surdez, altas habilidades e superdotação, surdo-cegueira. O MEC não atualiza a nomenclatura transtorno global do desenvolvimento (TGD) para transtorno do espectro autista (TEA). E não faz referência às deficiências que estão contidas no mesmo CID, como autismo clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado.

A seguir temos o número de matrículas em cursos de graduação dos discentes PAEE, por tipo de deficiência – Brasil 2021.

Gráfico 1 - Matrículas em cursos de graduação dos discentes PAEE, por deficiência-Brasil 2021



Fonte - MEC/Inep; Censo da Educação Superior

O Censo do MEC de 2019 trouxe 187 pessoas com Síndrome de Rett, 584 com Síndrome de Asperger e 322 pessoas com Transtorno Desintegrativo da Infância que estavam matriculados. Em 2021 não há menção a esta parcela da população com deficiência. Importante ressaltar que nesse ano foram 7.141 (sete mil, cento e quarenta e uma) matrículas de pessoas com deficiência intelectual.

Cabral, Santos e Mendes (2018, p.124) nos dizem que, por critério de elegibilidade para o PAEE, a deficiência física predomina estatisticamente, sendo seguida dos alunos com baixa visão, deficiência auditiva, cegueira e surdez, respectivamente o que é constatado no gráfico 2 supracitado. O número de matrículas de discentes com deficiência física e baixa visão aparecem em quantidade superior às demais, totalizando 40.378 estudantes confirmando o que dizem as autoras.

Pensar em uma sociedade Inclusiva é pensar em uma sociedade onde as barreiras arquitetônicas, urbanísticas, atitudinais, de comunicação, de transportes, de tecnologias já não existam. E para que alcancemos essa realidade é necessário promover a visibilidade das pessoas com deficiências e demais grupos marginalizados em espaços antes não ocupados por elas. Sasaki (2006) confirma ao emitir:

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão (...) cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas com necessidades especiais possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Sasaki, 2006, p. 40).

E no sentido da transformação social temos um longo trajeto a percorrer uma vez que há a necessidade de uma desconstrução de atitudes, de ideias. “Se temos a deficiência como uma forma de existir no mundo” (Diniz, 2007, p. 9), é exigido nesse momento dos ditos “normais” uma nova construção de existência na qual acolher e respeitar o outro com todas as suas especificidades esteja intrínseca. A deficiência é uma construção social. Para Padilha e Silva (2020).

Mesmo com as políticas sociais de inclusão, o número de alunos com necessidades especiais na escola/universidade diante dos que estão fora dela evidencia uma exclusão escolar generalizada, na qual os referidos alunos são impossibilitados de acessar o saber escolar. Estima-se que, aproximadamente, 5 milhões e 300 mil continuam excluídos da escola/universidade e, dessa forma, são impedidos de terem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e das benesses advindas deste (Padilha e Silva, 2020, p. 108).

Suprimir os porões é uma tarefa para o futuro. É necessário reconhecermos quão diversos somos em termos de Brasil e que temos uma Carta Magna que torna sujeitos de direitos as pessoas com deficiência, indígenas, negros e demais grupos excluídos. E dialogando com Cury,

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (1999, p. 259).

Entendemos que direitos declarados nos proporcionam a busca pela efetivação de tal direito. O desafio está na real efetivação dos direitos garantidos na lei.

Em termos de legislação temos um arcabouço favorável à eliminação de todas as barreiras existentes, principalmente, para que as pessoas com deficiência possam ocupar os espaços não só escolares, mas todos os espaços que queiram.

No capítulo a seguir, identificamos e descrevemos as ações promotoras de ingresso e permanência das pessoas com deficiência nas referidas universidades.

3 - As políticas de acessibilidade e inclusão da Unicamp e UFG

3.1 As políticas de acessibilidade e inclusão da Unicamp: um projeto ainda em construção

A Unicamp nasceu durante o governo militar, mais precisamente no dia 05 de outubro de 1966, data em que foi lançada a pedra fundamental da Universidade numa gleba de 30 alqueires, doada por João Adhemar de Almeida Prado. O evento ocorreu após a Comissão Organizadora criada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) estudar e planejar a gradativa formação e instalação de suas unidades em setembro de 1965. A referida Comissão era composta pelos professores Zeferino Vaz (presidente), Paulo Gomes Romeo e Antônio Augusto de Almeida. Depois do relatório final da comissão ser aprovado, o professor Zeferino Vaz foi proclamado Reitor da Universidade. Informações presentes no site oficial da Unicamp – ([www.https://www.unicamp.br/unicamp/historia](http://www.unicamp.br/unicamp/historia)> Acesso em 30/09/2023).

O campus principal está localizado na Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, Campinas - SP, 13083-970, onde se concentra o maior número de institutos, e, conseqüentemente, o maior número de cursos de graduação, o que resulta em um número considerável de discentes. Além da cidade de Campinas a Unicamp está presente nas cidades de Piracicaba, com o curso de Odontologia (FOP), e Limeira, onde estão a Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) e a Faculdade de Tecnologia (FT).

A Unicamp é composta por 24 unidades de ensino e pesquisa que são divididas em dez institutos e 14 faculdades. Nelas são ministrados 69 cursos de nível superior de graduação e 142 programas de pós-graduação stricto sensu nas quatro áreas do conhecimento: Exatas, Tecnológicas, Biomédicas, Humanidades e Artes, sendo vários deles classificados como os melhores do país. A Universidade ainda oferece à pós-graduação lato sensu e, atualmente, conta com 14 programas, categorizados em: Aperfeiçoamento, Aprimoramento, Especialização e Residência Médica.

Segundo o (<https://www.prgp.unicamp.br/programas/historico/>> Acesso em 30/09/2023), divulgado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unicamp (PRPG), a Unicamp compreende 23 unidades de ensino e pesquisa, numerosos centros e núcleos

de pesquisa interdisciplinar e um vasto complexo hospitalar, além de uma série de unidades de apoio num universo onde convivem cerca de 40.000 (quarenta mil) pessoas e se desenvolvem inúmeras pesquisas.

A partir da Deliberação Consu-77/2020, todos os membros (dirigentes, docentes, funcionários e estudantes) da universidade se comprometem e passam a atuar no seu ambiente profissional. A Unicamp tem por missão **“Promover o conhecimento para uma sociedade democrática, justa e inclusiva”** (Planes Unicamp, 2021-2025, p.23, grifo nosso). Ao indagar sobre essa missão, encontramos no Planes (2021-2025, p. 17) a seguinte afirmação: “a Universidade deve continuar a realizar esforços para ser cada vez mais diversa e inclusiva” e que “há a necessidade de aprimorar e intensificar todas as formas de comunicação, para que a universidade possa atingir distintos público-alvo”.

No Planejamento Estratégico (PLANES 2021-2025), ainda é possível encontrar 13 princípios e valores agregados à missão e visão de futuro da Unicamp. O princípio 1 diz respeito a “ampliar o acesso e a diversidade da comunidade universitária e as políticas de inclusão, permanência e apoio acadêmico”. Para quem estuda ou trabalha com pessoas com deficiência, pessoas com transtornos do espectro autista e pessoas com altas habilidades ou superdotação sempre que nos deparamos com o termo “inclusão”, somos levados a pensar que se trata da eliminação de barreiras que favoreça a participação efetiva dessa parcela da população, o que não, necessariamente, é verdade. Mas, se analisarmos, de fato, o que é oferecido em prol da inclusão das pessoas com deficiência, constataremos que, além do termo inclusão (não definir de quem), não há referência a pessoas com deficiência ao longo do Planejamento Estratégico da Instituição (2021-2025).

Seguindo a leitura do Planes (2021-2025), podemos identificar a linha de ação para alcançar o objetivo estratégico 1, que é: 1. Disponibilização de vagas para ingresso; 2. Acompanhamento acadêmico; 3. Efetividade na formação de estudantes, acompanhado de orientação educacional e mentoria, 4. Recursos para permanência, 5. Diversidade; 6. Saúde Mental (p.33). Tais ações serão executadas e avaliadas da forma com apresentadas a seguir:

Vagas disponibilizadas para ingresso (CT/Grad/PosGrad); Acompanhamento Acadêmico; Efetividade na formação dos estudantes por forma de ingresso; Recursos para permanência; Bolsas sociais e auxílio de permanência; Diversidade comunidade universitária; Discriminação e Preconceito no Ambiente Universitário; Orientação

educacional e mentoria (CT/Grad); Apoio a Saúde Mental (CT/Grad/Pós), (Planes Unicamp, 2021-2025, p. 34-37).

Quanto ao item discriminação e preconceito no ambiente universitário, o Planes apresenta como forma de executar tal ação:

- Pesquisa de avaliação qualitativa do nível de discriminação e preconceito no ambiente universitário, segundo gênero, raça/cor, nacionalidade, idade e
- Pesquisa de avaliação qualitativa do Serviço de Atenção à Violência Sexual (SAVS) entre os usuários do programa;

Observamos que é significativo e coerente em parte com o objetivo estratégico número 1 que haja referência a gênero, raça e até idade, no entanto nada temos sobre pessoas com deficiência. Evidentemente não podemos falar que há avanços em relação à presença de discentes PAEE na Unicamp, uma vez que o planejamento, válido até 2025, não consta nada a respeito.

Tabela 3 mostra o Planejamento Estratégico da universidade.

Tabela 3 - PLANES 2021 a 2025



Fonte: https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2021_2025.pdf

O Planes (2021-2025), resumido na tabela acima, está composto pela missão, visão e os 13 princípios que rege a universidade.

Descrição: Representado em formas de retângulos cor branca escrita fonte da cor preta em todo o gráfico. Os dois primeiros constam de missão e visão da

Universidade e estão separados pela marca Unicamp. Os treze princípios compõem um retângulo maior com fundo azul, e alinhados, retângulos menores cor branca, escrita fonte da cor preta apresentam os princípios. Uma faixa vermelha traz a escrita: objetivos de resultados para a sociedade, princípios 1,2,3 e 4. Seguindo a faixa vermelha diz: objetivos para a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, princípios 5,6,7,8 e 9. Seguidos da faixa vermelha escrita: objetivo para a excelência na gestão, princípios 10,11,12 e 13.

- CEPRE - Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”

Com o objetivo de identificar ações na Unicamp que promovam a acessibilidade e que evidenciem a inclusão efetiva de pessoas com deficiência, consultamos o site (<https://www.fcm.unicamp.br/centros/centro-de-estudos-e-pesquisas-em-reabilitacao-cepre>>Acesso em 19/11/2023), o qual disponibiliza informações sobre o Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto (Cepre). O Cepre iniciou as suas atividades de atendimento às pessoas com deficiência visual e auditiva em 1973. Oferece cursos de formação na área da deficiência visual e surdez em nível de extensão e especialização. Desenvolver ações assistenciais na comunidade é o objetivo do Cepre. Os serviços prestados se referem a deficiências visuais e deficiências auditivas, incluindo atendimento fonoaudiológico e pedagógico em língua de sinais (Libras), diagnósticos, reabilitação, triagens (auditivas, da linguinha e visual), etc.

Segundo informações da página do Cepre, na última década passou a atuar também na formação de alunos de graduação em fonoaudiologia e, mais recente ainda na formação de pós-graduação e especialização, ampliando assim a gama de atuação com uma visão interdisciplinar e integrada dos processos de desenvolvimento humano e suas alterações.

Realizar assistência interdisciplinar de excelência à comunidade no campo de desenvolvimento humano, habilitação e reabilitação por meio de atividade de extensão e ensino, propiciando a pesquisa, a divulgação de conhecimento científico e a inovação tecnológica, respeitando princípios éticos e humanísticos com vistas à inclusão social e melhoria da qualidade de vida da população é a missão do Cepre. Conforme a fonte referida anteriormente, sua visão de futuro é “Ser um centro de excelência interdisciplinar de referência nacional e internacional em desenvolvimento humano, habilitação e reabilitação, comprometido com as demandas da sociedade”. Teoricamente, essas palavras são belas,

porém é perturbador não dispor de alguém a quem consultar sobre o conceito de "excelência no desenvolvimento humano".

As informações encontradas até o momento nos permitem constatar que o Cepre é um centro de saúde que de alguma forma atende algumas especificidades relacionadas às deficiências visuais e auditivas. Acreditamos que as pessoas tendem a romantizar a realidade a ponto de ver somente o que se quer. Ou será que são outras pessoas que tendem a ver demais, principalmente o que não é para ser visto? Chamamos a atenção para esse aspecto, isso em razão de não termos encontrado relação alguma com inclusão das pessoas com deficiência, acessibilidade, eliminação de barreiras, que é o que gostaríamos de ter encontrado.

- SAE - Serviço de Apoio ao Estudante

O Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) nasceu com o propósito de desenvolver programas de apoio e de assistência aos estudantes que encontrassem dificuldades de permanência na Universidade, principalmente em função de problemas econômicos. Foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação, em janeiro de 1976. Suas ações abrangem vários segmentos como: Serviço social e gerenciamento de bolsas-auxílio; Orientação pedagógica; Orientação jurídica; Ação cultural; Estágios, intercâmbio e mercado de trabalho. Informações disponibilizadas no site (<https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/sae/historia>> Acesso em 11 / 11 / 2023).

Com o tempo e com as discussões realizadas, na tentativa de melhorar cada vez mais as condições de permanência dos estudantes na Universidade, novas ideias foram incorporadas ao funcionamento do SAE. A democratização do ensino e da escola foi, por exemplo, um dos fatores que incentivou a criação de novos programas do SAE e impulsionou a mudança de postura em relação aos já existentes. A reflexão sobre essas questões e a realização de mudanças em sua forma de agir demonstram que o SAE enxerga o espaço universitário como um local não só de aprendizagem, mas também de enriquecimento da cultura, de criação de novos pensamentos, de debate e de desenvolvimento integral das pessoas, a partir do exercício pleno de suas potencialidades intelectuais, emocionais, afetivas e sociais. Por conta desse posicionamento, o SAE foi ganhando novos contornos e novas funções.

A página do SAE o define como,

o principal órgão de apoio e assistência estudantil na Unicamp. Seus programas visam garantir que, ao ingressar na Universidade, os (as) estudantes possam se desenvolver plenamente a partir da associação de um ensino de qualidade a uma efetiva política de assistência

estudantil, que incorpora auxílios referentes à moradia, alimentação, transporte e cultura, além de suportes na área educacional, social, cultural, psicológica e psiquiátrica, além de outras atividades do mundo de trabalho (SAE, 2023).

Tem por missão - Prestar apoio ao estudante da Unicamp por meio de ações, projetos e programas, buscando atender suas necessidades e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento acadêmico, sempre pautado nas responsabilidades ética e social. Sua visão é ser um órgão de referência nacional na assistência estudantil universitária, comprometido com a integração acadêmica, científica e social do estudante, incentivando-o ao exercício pleno da cidadania, alicerçado por valores institucionais como - Ética; Responsabilidade; Respeito; Credibilidade; Qualidade dos serviços; Satisfação dos diversos públicos do SAE. É válido ressaltar que na página do SAE em momento algum aparece menção a inclusão de qualquer que seja a pessoa. O site (<https://www.comvest.unicamp.br/ingresso-2024/vestibular-indigena-2/> Acesso em 11/11/2023), da COMVEST revela que no vestibular 2024, aproximadamente 75% dos candidatos são brancos, aproximadamente 40% dos candidatos estão prestando medicina, esses dados nos permitem inferir quem é o público-alvo que compõem a Unicamp. Dito isso, é possível pensar a respeito do público atendido pelo SAE quando foi criado em 1976. Naquela época os grupos eram mais homogêneos. Obviamente não podemos generalizar, atualmente há grupos mais distintos e corpos que “teimam” em ocupar espaços na Universidade, todavia estamos longe de chegar ao ideal.

- LAB - Laboratório de Acessibilidade

A Biblioteca Central Cesar Lattes (BCCL) da Unicamp tem em seu primeiro andar o Laboratório de Acessibilidade (LAB) inaugurado em dezembro do ano de 2002. O LAB foi implementado por meio de recursos do projeto de infraestrutura da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), além de outro projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Unicamp. Informações presentes no site: (<https://www.sbu.unicamp.br/sbu/laboratorio-de-acessibilidade/>>Acesso em 30/10/2023).

O LAB tem por missão proporcionar aos usuários com deficiências um ambiente adequado às suas necessidades educacionais, garantindo-lhes o direito de realizar estudos e pesquisas com maior autonomia e independência.

Os serviços oferecidos pelo LAB são: Orientar na pesquisa bibliográfica; Auxiliar na elaboração do TCC e outros trabalhos; Orientar na busca de material bibliográfico interno e externo; Produzir material acessível (PDF X Word, Áudio,TXT); Estimular a

leitura; Promover integração dos usuários com deficiências visual; Digitalização (conforme Direitos autorais 9.610/98); Palestras para alunos de licenciatura da Unicamp sobre acessibilidade; Descrição de imagens (Gráfico, figuras, tabelas); Agendar solicitação de palestra sobre Acessibilidade.

O horário de atendimento do LAB é de segunda às sextas-feiras, das 7hs30min às 19hs. Apesar do LAB ser um serviço destinado a apoiar questões de inclusão relacionadas à pesquisa, sua acessibilidade é comprometida, uma vez que não opera nos mesmos horários da biblioteca. Considerando que se trata de um ambiente de estudos voltado para o PAEE, seria desejável que estivesse aberto e disponível nos mesmos horários das demais bibliotecas da Universidade, a fim de garantir o acesso efetivo dos estudantes.

Observamos que de todos os sites visitados na busca de informações sobre a Unicamp, o site da biblioteca central é o único site da universidade que proporciona o acesso em Libras para usuários com deficiência auditiva, surdez e demais usuários da língua.

Foi necessário trazermos o CEPRE, o SAE e o LAB por serem segmentos considerados por algumas pessoas como promotores de inclusão das pessoas com deficiência dentro da Unicamp. Não podemos negar a importância dos serviços prestados aos discentes de uma forma geral pelos três segmentos. Não podemos negar a assistência necessária oferecida pelo SAE aos estudantes que principalmente após a aprovação das cotas raciais tem proporcionado a permanência de muitos estudantes negros nesta universidade. Todavia a pergunta ainda continua a respeito de onde estão os discentes com deficiência e quais ações, efetivamente, demonstram que há uma preocupação com o ingresso e permanência desses estudantes nesta instituição de ensino superior. O CEPRE é assistência à comunidade em prol das pesquisas desenvolvidas na faculdade de ciências médicas.

- Vestibulares

Na atualidade, a Unicamp oferece cinco modalidades de vestibulares. São estas: Vestibular Enem, Vestibular Indígena, Vestibular Tradicional, Vestibular de vagas Olímpicas e PROFIS. Importante enfatizar que cada uma das modalidades tem seu próprio processo de seleção e sua página específica para inscrição. Segundo a Comissão para o Vestibular (COMVEST) é permitido prestar todas as formas de ingresso, desde que atenda a especificidade de cada uma.

Para o Vestibular ENEM a Unicamp tem um processo seletivo próprio que tem a nota do ENEM como definidora do processo de seleção, voltado especificamente para candidatos que cursaram todo o ensino médio na escola pública e aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A inscrição nessa modalidade será cobrada, todavia, para os candidatos que conseguiram a isenção para o vestibular Unicamp (VU), será contemplado automaticamente com esse valor. Uma observação minimamente curiosa é que, no quadro geral deste vestibular, que mostra vagas por cursos e modalidade, consta que os cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música não oferecem vagas neste processo seletivo ENEM/Unicamp. Podemos entender que estudantes que cursaram o ensino médio nas instituições públicas e/ou estudantes pretos, pardos e indígenas não devem cursar os referidos cursos?

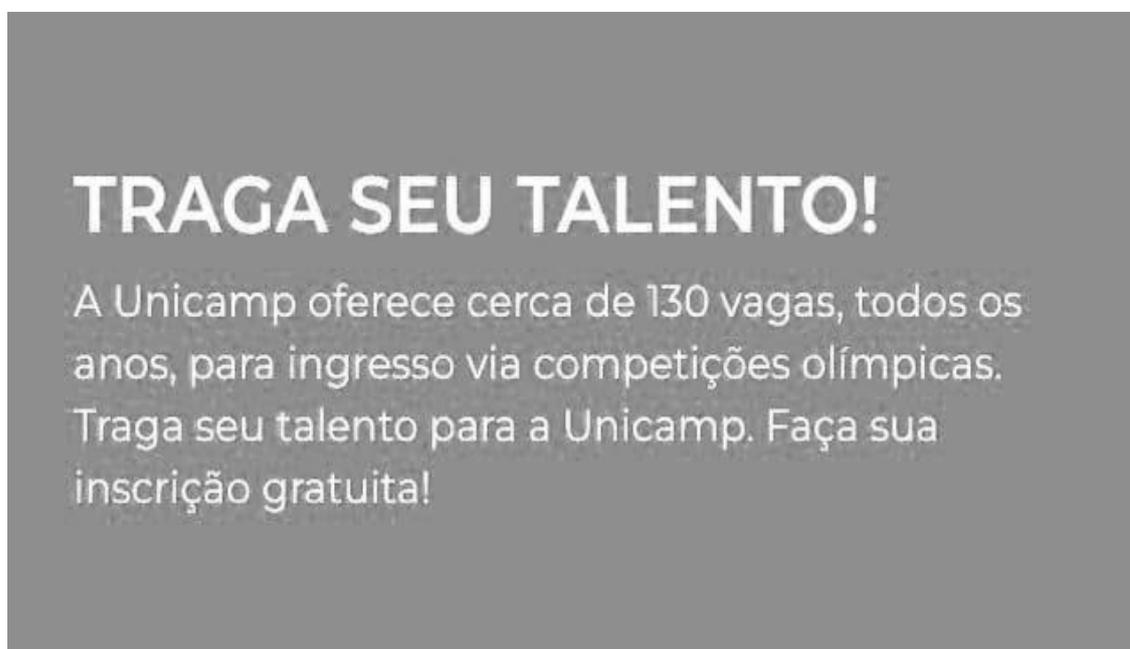
O Vestibular Indígena, ano 2024, será unificado. As inscrições deverão ser feitas em (<https://www.comvest.unicamp.br/ingresso-2024/vestibular-indigena-2/>> Acesso em 29/10/2023), site da COMVEST. Serão oferecidas cerca de 130 vagas na Unicamp e outras 130 vagas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O processo é destinado a estudantes indígenas brasileiros que cursaram escolas públicas. Os candidatos ao Vestibular Indígena 2024 deverão comprovar que pertencem a uma das etnias indígenas do território brasileiro, por meio da documentação especificada no Edital, como também constará no edital a lista de cursos e vagas.

Já o ProFIS é um Programa de Formação Interdisciplinar Superior da UNICAMP, voltado aos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas da cidade de Campinas. Trata-se de um curso integral, formado por 99 créditos, correspondentes a 1.485 horas de aula, que podem ser completados em 4 semestres, sendo 6 o número máximo de semestres para sua conclusão. Sendo que o currículo contempla disciplinas das áreas de ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas, proporcionando aos alunos uma visão integrada do mundo contemporâneo, capacitando-os para exercer as mais distintas profissões. A seleção para 120 vagas do curso tem por base a nota do ENEM e para cada escola pública de Ensino Médio de Campinas é destinada uma vaga. Informações na página: (<https://www.prg.unicamp.br/profis/>> Acesso em 29/10/2023).

As vagas Olímpicas serão oferecidas pela primeira vez no ano de 2024. A chamada que consta no site da Comvest tem cor laranja (aqui está cinza) e em letras maiúsculas de cor branca diz: Traga seu talento! Abaixo em letras brancas tamanho

normal expressa: A Unicamp oferece cerca de 130 vagas, todos os anos, para ingresso via competições olímpicas. Traga seu talento para a Unicamp. Faça sua inscrição gratuita.

Figura 4 - Chamada Comvest



Fonte: Site COMVEST

A figura 4 chama atenção pela forma de apresentar a chamada para as “pessoas com talentos” ingressarem na Unicamp.

A Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest) abrirá, a partir de dezembro, inscrições gratuitas para o processo de vagas olímpicas 2024, que é mais uma das possibilidades de ingressar na Unicamp a partir do próximo ano. Serão oferecidas cerca de 130 vagas, em 30 opções de cursos. Podem se inscrever estudantes de escolas públicas e privadas, que sejam medalhistas ou tenham um ótimo desempenho em competições de conhecimento do ensino médio, que estarão relacionadas no Edital do processo.

Os candidatos podem se inscrever em até dois cursos (em 1ª e 2ª opção). As modalidades e respectivas pontuações exigidas pelos cursos, em cada competição, estarão na página da Comvest. Em cada curso, os candidatos serão convocados por ordem decrescente da pontuação obtida na olimpíada ou competição de conhecimento, pelo curso em 1ª opção, conforme as regras do Edital.

A Deliberação CONSU-A-032/2017 de 21 de novembro de 2017, em seu capítulo I, trata de vagas e sistemas de ingresso à Graduação, específica no Art. 1º que para o ano de 2024 serão oferecidas 3.340 vagas regulares para ingresso nos Cursos de Graduação da Unicamp, distribuídas nos seguintes sistemas de ingresso:

I. 2537 vagas oferecidas pelo Vestibular Unicamp (VU) 2024. II. 314 vagas oferecidas pelo Edital ENEM-Unicamp 2024. III. 325 vagas oferecidas pelo Provão Paulista 2024. IV. 49 vagas oferecidas pelo Vestibular Indígena (VI) 2024. O Vestibular Indígena terá ainda 81 vagas adicionais, conforme Edital a ser publicado, respeitando os princípios da Deliberação CONSU-A-032/2017. V. 115 vagas oferecidas pelo Edital de olimpíadas científicas e competições de conhecimento de áreas específicas. Haverá, ainda, 14 vagas adicionais nesse sistema de ingresso, conforme Edital a ser publicado, respeitando os princípios da Deliberação CONSU-A-032/2017.

A mesma Deliberação em seu primeiro parágrafo diz que: As vagas regulares não preenchidas nos incisos II, III, IV e V serão transferidas para o VU 2024 para que sejam preenchidas as 3.340 vagas oferecidas para o ingresso na graduação.

Assim, pensando que a Lei 13.409/2016 que institui cotas para pessoas com deficiência nas Universidades federais, a Deliberação CONSU-A-032/2017, poderia ter pensado nessa parcela de candidatos e conceder-lhes o que está na lei, respeitando assim a hierarquia que diz que uma lei federal se sobrepõe a qualquer lei das instâncias inferiores (estaduais e municipais). E, falando das pessoas com deficiência, podemos constatar que a palavra deficiência aparece duas vezes apenas no documento, no Art. 14 que traz: “os(as) candidatos(as) com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos para realizar as provas do VU 2024 devem informar suas necessidades no formulário de Inscrição”. E no anexo VI, ao se referir a documentação necessária para a solicitação e as formas de atendimento.

A figura 5 mostra o campo destinado à identificação se o candidato é uma pessoa com deficiência ou não.

Figura 5 - Campo destinado a candidato com deficiência

Candidatos com deficiência

O campo abaixo destina-se aos candidatos com deficiência (Artigo 14 da Resolução GR 31/2023 do Vestibular Unicamp 2024) que devem anexar o documento médico especificado no Anexo VI da Resolução GR 31/2023. As provas para os candidatos com deficiência ou em condições que exijam recursos específicos que tiveram a solicitação deferida serão realizadas em todas as cidades em que forem aplicadas as provas do Vestibular.

Candidato com deficiência? **Não**

Fonte: Ficha de inscrição do candidato

A figura IV mostra a parte do formulário de inscrição com fundo cinza, escrito candidatos com deficiência em fonte pretas, e em fonte de cor vermelha explica a que se destina o campo, resolução que o assegura, informa também a necessidade de anexar documentos médicos. Abaixo traz a pergunta: Candidato com deficiência? Espaço para opção de resposta.

É necessário considerar relevante a possibilidade de se autodeclararem pessoas com deficiência no momento da inscrição, todavia temos depoimentos de discente com deficiência física que, por estar concorrendo uma vaga no curso de dança, por não acreditar no sistema e saber o quão capacitista é a universidade, não fez a autodeclaração.

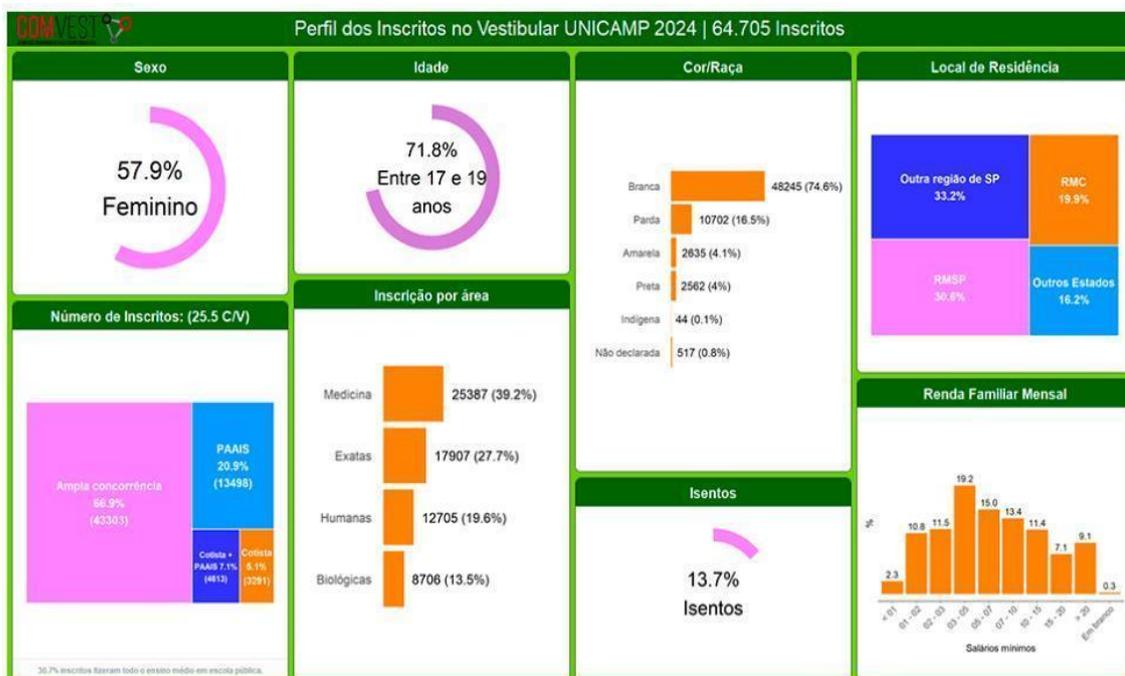
Almeida (2021), ao se referir às políticas em prol da inclusão na Unicamp, afirma que,

[...] em substituição ao Copes, de 1997, a Resolução GR n.º 020/2006 de 3 de abril de 2006 criou um Grupo de Trabalho – GT – para implementação de programa de inclusão de pessoas com deficiência no âmbito universitário, sendo “atender às linhas de pesquisa definidas no planejamento estratégico da Universidade, no âmbito da inclusão de pessoas com deficiência” (Unicamp, 2006) *apud* (Almeida, 2021, p. 54).

Segundo a autora, foi criado um GT em 2006. Um novo GT foi criado em 2023 para avaliar e propor medidas para implementação de cotas para as pessoas com deficiência nos processos seletivos dos Colégios Técnicos e Vestibulares da Unicamp. Precisamos nos disponibilizar ao processo de desconstrução, para que possamos nos reconstruir de forma que esteja em nós o respeito pelo outro, independente de quem é o outro. Assim sendo, quem sabe possamos pensar numa cultura universitária anticapacitista na qual as pessoas com deficiência possam se sentir pertencentes e ter seus direitos efetivados de fato.

Passando pelo site da Comvest encontramos dados interessantes sobre o vestibular 2024 e consideramos relevantes trazer alguns dados como os que se seguem.

Quadro 1 - Perfil dos candidatos no VU 2024



Este ano, 13,7 mil estudantes optaram por fazer a inscrição automática para a modalidade Enem-Unicamp

Fonte: Site COMVEST

Descrição: Quadro retangular, bordas verdes, fundo branco, dividido em 8 partes retangulares menores as quais fazem referência ao perfil dos candidatos do vestibular Unicamp 2024. Quanto ao sexo 57% dos inscritos são do sexo feminino. No que diz respeito à idade, 71,8% têm entre 17 e 19 anos. Falando de raça e cor, 74,6% equivalente a 48.245 (quarenta e oito mil, duzentos e quarenta e cinco) candidatos são brancos. Se autodeclararam pardos 16,5% correspondente a 10.702 (dez mil e

setecentos e dois) candidatos. Amarelos somam 2.635 (dois mil, seiscentos e trinta e cinco) candidatos, 4,1%. Pretos são 2.562 (dois mil, quinhentos e sessenta e dois) candidatos, 4% e 0,1% dos candidatos são indígenas, equivalentes a 44 pessoas. Não declararam 517 (quinhentas e dezessete) candidatos. Quanto à residência: 19,9% residem na região Metropolitana de Campinas (RMC). Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) 30,6%. Outras regiões do estado de São Paulo têm 33,2% dos candidatos. Outros estados residem com 16,2% candidatos. Ampla concorrência totaliza 66,9%, PAAIS 20,9%, Cotistas PAAIS 7,1% e cotista 5,1%. O quadro expressa ainda na inscrição por área, Medicina 39,2% dos candidatos. Exatas 27,7%, humanas 19,6% e biológicas 13,5%. 13,7% dos candidatos não pagaram a inscrição, ou melhor ganharam a isenção da taxa de inscrição.

O quadro I nos mostra dados relevantes dos 64.705 inscritos para o vestibular, como o fato de mais da metade serem mulheres. O percentual de mais de setenta por cento entre a idade de 17 a 19 anos (educação na idade certa). Nos deparamos com o termo educação na idade certa, principalmente ao entrarmos em contato com documentos, normativas, legislações oficiais do ponto de vista governamental. O documento reforça a ideia de que há uma idade certa para terminar os estudos e, nesse caso, podemos pensar que somente os programados para o sucesso é que tem esse privilégio. Os estudantes que não esperam receber parabéns por terem um bom desempenho nas provas de inglês, já que isso é habitual.

Temos 74,8% brancos e 39,2 % inscritos em medicina. O primeiro princípio do planejamento estratégico da Unicamp é: “ampliar o acesso e a diversidade da comunidade universitária e as políticas de inclusão, permanência e apoio acadêmico”. Será que de fato a Unicamp tem tal interesse?

A tabela 3 apresenta o perfil dos candidatos do vestibular unicamp 2022, 2023 e 2024.

Descrição: A tabela com bordas verdes, divididas em três colunas e duas linhas, apresentando dados em relação a sexo e idade, grupo de ingresso, local de residência, cor/raça, tipo de Ensino Médio, renda familiar. Todos os índices de inscritos nos perfis de inclusão social apresentaram um incremento em relação aos do ano de 2023, todavia podemos inferir que a variação foi pequena.

Tabela 4 - Perfil dos candidatos VU 2022, 2023, 2024



Todos os índices de inscritos nos perfis de inclusão social apresentaram um incremento em relação aos do ano passado

Fonte: Site COMVEST

A tabela III nos mostra os perfis dos estudantes dos vestibulares 2022, 2023 e 2024, todavia nada consta sobre os candidatos com deficiência. Segundo Almeida (2021), resposta do responsável pela Comvest quando perguntados pelos candidatos PAEE, foi expresso que:

Dados do último vestibular (2021) apontam 77.656 candidatos inscritos concorrendo a 3.239 vagas nos cursos de graduação da Unicamp. Perguntamos a respeito do número de candidatos PAEE e obtivemos que foram 190 os que se autodeclararam no Vestibular 2021, o que significou um aumento considerável em relação ao ano anterior (75,9%), com 108 candidatos autodeclarados (Almeida, 2021, p.63).

A autora faz menção ao aumento no número de estudantes com deficiência no ensino superior constatado pelas informações do censo do Ensino Superior (2019). O que podemos afirmar que continua crescendo uma vez que, segundo o Censo do Ensino Superior (2019), somava um total de 50.683 (cinquenta mil seiscentos e oitenta e três) estudantes PAEE nesse nível de ensino. O Censo do Ensino Superior (2021) mostra um total de aproximadamente 68.000 (sessenta e oito mil) discentes com deficiência na universidade.

- A Comissão Assessora de Acessibilidade (CAA)

Para iniciarmos as falas sobre a Comissão Assessora de Acessibilidade (CAA) da Unicamp, faremos a citação do que a LBI denominou acessibilidade no inciso I, do seu Art. 3º que é:

[...] acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Entendemos que acessibilidade é oportunizar às pessoas com deficiência a estarem, a ocuparem, a existirem para além da sua condição de deficiência. No entanto, os sites devem ser acessíveis, as pessoas devem estar despidas do seu capacitismo para atender, de forma adequada, as pessoas com deficiência nos espaços públicos, principalmente na universidade, para que elas possam se sentir pertencentes.

Além disso, os transportes devem estar equipados de forma que possam atender desde as pessoas usuárias de cadeiras de rodas até pessoas com cães guias e pessoas idosas que já não tem agilidade de mobilidade. (<https://www.direitoshumanos.unicamp.br/acessibilidade/quem-somos/> Acesso em 30/06/2023), segundo Informações presentes no site supracitado a Comissão Assessora de Acessibilidade (CAA) da Unicamp compõe a Diretoria Executiva de Direitos Humanos, foi instituída pela Portaria GR-067/2019, em 18 de julho de 2019, nos termos da Resolução GR-015/2019, de 03 de abril de 2019. A Portaria entrou em vigor na data de sua publicação no D.O.E em 19 de julho de 2019, página 60. Em conformidade com a Portaria o objetivo da Comissão é,

[...] oferecer condições de acessibilidade e permanência a estudantes, funcionários docentes e não docentes e usuários dos serviços oferecidos pela Unicamp e o compromisso ético de atender as conquistas legais das pessoas com deficiência. Também tem como tarefa estabelecer uma Política de Acessibilidade que está ancorada nas premissas do Desenho Universal (Informações disponibilizadas no site da CAA, 2023).

A saber, Desenho Universal para a LBI, Art. 3º, Inciso II, é: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”. Isso nos proporciona irmos além da ideia de que Desenho Universal trata apenas das barreiras arquitetônicas e urbanas, o que, muitas vezes, ouvimos nas

reuniões e eventos que ocorrem abordando a questão de acessibilidade para estudantes com deficiência principalmente nas Universidades.

De acordo com o site já mencionado, a composição da CAA da Unicamp em 18 de agosto de 2023 contava com um total de 15 Membros Titulares e 07 Membros Suplentes. Entre os membros titulares, temos 03 representantes com deficiência, sendo 01 com deficiência auditiva, 01 com deficiência física, 01 com transtorno do espectro autista (TEA). Na suplência, tem 1 pessoa com deficiência visual. A comissão tem representantes de diversos setores/Unidades/Colégio Técnico da Unicamp, incluindo professores, funcionários, alunos de graduação e pós-graduação. Nesse momento, a Comissão conta com um número maior de representantes do que a GR de 2019 propôs, tendo em vista a necessidade de incorporar membros que demonstraram vontade de colaborar. A lista de membros que consta na página da DeDH está passando por atualização, sendo que a lista com os atuais membros será encaminhada para nova publicação pelo Gabinete do Reitor, seguindo os trâmites necessários.

Alicerçada nas ideias iniciais do Desenho Universal a Comissão de Acessibilidade da Unicamp está estruturada em 8 eixos os quais seguem;

1. Acessibilidade, Inclusão e Permanência: oferecer condições de acessibilidade e permanência a estudantes, funcionários docentes e não docentes e usuários dos serviços oferecidos pela Unicamp.
2. A Infraestrutura Acessível: elaborar um programa de construção, reformas e/ou adaptações, manutenção das instalações e equipamentos da Unicamp e Rotas Acessíveis.
3. Garantir a Acessibilidade Pedagógica e Curricular nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão.
4. A Acessibilidade Comunicacional e Informacional: melhorar a acessibilidade aos sítios eletrônicos da Unicamp e valorização do Laboratórios de Acessibilidade.
5. A Catalogação das Informações sobre Acessibilidade: catalogar informações sobre a realidade acadêmica de discentes, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades para acompanhar e implementar políticas e ações no interior da Unicamp.
6. O Ensino, a Pesquisa e a Inovação em Acessibilidade: desenvolver cursos sobre temas da acessibilidade; incentivar a articulação entre grupos de pesquisas em Educação Inclusiva e Acessibilidade.

7. A Extensão sobre/com Acessibilidade: implantar e implementar um programa de comunicação com a comunidade universitária para sensibilização e reconhecimento dos valores sociais da convivência na diversidade e no ambiente acessível a todos.
8. Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade: definir estratégias para contratação de técnico-administrativos e outros profissionais para atender as demandas da Educação Inclusiva na Unicamp; captar recursos junto aos Ministérios Federais, Órgãos Estaduais, Municipal e agências de fomento; captar recursos junto aos Ministérios Federais, Órgãos Estaduais, Municipal e agências de fomento.

O eixo 7 da CAA trata da implantação e implementação de um programa de comunicação com a comunidade universitária para sensibilização e reconhecimento dos valores sociais da convivência na diversidade e no ambiente acessível a todos. É necessária a eliminação de verbos como tolerar, sensibilizar nos debates e ações da Unicamp. Sabe-se que as pessoas com deficiência foram segregadas historicamente, por isso, as conquistas atuais não devem depender de sensibilização ou de tolerância. Precisamos respeitar as pessoas nas suas individualidades e garantir seus direitos.

Embasada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), a CAA da Unicamp, além dos eixos que norteiam as ações, define 10 princípios e metas a serem alcançados que são:

1 - Igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas em todos os âmbitos da Universidade; 2 – Projeto Pedagógico baseado no pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; 3 - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. 4 - Apoio à Pesquisa voltada para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; 5 - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; 6 - Acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação, demais integrantes, visitantes e usuários dos campi universitários às edificações, aos ambientes e às atividades; 7 - Atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições e nos serviços; 8 – Atendimento especial e dirigido à pessoa com deficiência em quaisquer atividade/atendimento, tais como: disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; **9 – Promoção de atividades e cursos que promovam o respeito, à inclusão e busquem dirimir preconceitos**

contra as pessoas com deficiência; 10 – Fomentar políticas públicas em apoio ao ingresso, permanência e atendimento à pessoa com deficiência (CAA Unicamp, 2019, grifo nosso).

O princípio 9 trata da promoção do respeito, da inclusão e da eliminação do capacitismo. É o único princípio que traz os termos “respeito” e “inclusão”. Acreditamos que estamos construindo conhecimento científico, porém como está expresso no princípio de nº 6 disponibilizado no site da CAA, a acessibilidade deveria se fazer presente em todos os espaços da universidade.

Para Saviani (2013, p.13, grifo nosso) “Trabalho Educativo é o ato de produzir, **direto e intencionalmente**, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal humanidade está ausente em muitos de nós, e, para que iniciemos a construção desse ser humano, precisamos falar de forma que sejamos entendidos. Giovanna Romaro, servidora da Faculdade de Educação, integrante do Coletivo Autista da Unicamp e uma das idealizadoras do evento - I Ciclo Anticapacitista expressa:

A intenção da iniciativa, explica, é trazer o tema à luz. “Para que vocês saibam o que é o capacitismo, entendam que não se trata só de acessibilidade. Precisamos ser uma comunidade menos discriminatória, reconhecer que as pessoas têm capacidade de fazer as coisas, independentemente da deficiência que tiverem. Nesse sentido, é importante saber que barreiras existem e que não vamos conseguir mudar isso de um dia para o outro. É preciso conhecer as dificuldades das pessoas para conseguir avançar tanto na questão da acessibilidade quanto na da inclusão. É preciso reconhecer essas deficiências por uma visão social e não apenas médica (Jornal on-line Unicamp, 21/09/2023).

É sobre isso que nos referimos quando criticamos o uso de alguns termos utilizados nas formações, nas mesas redondas, nas escritas de alguns colegas. São séculos de invisibilidade. São histórias que não existiram, são fatos não considerados. No filme “Crip Camp - A revolução pela inclusão” (Filme disponível na Netflix até o momento desta escrita, acesso em 19/11/2023), *Judy*, ao falar com um representante do governo dos Estados Unidos, pede que ele pare de balançar a cabeça em concordância com sua fala, se ele não faz ideia do que se trata. Muitos são os que não sabem o que de fato é acessibilidade e inclusão. Até por não fazerem ideia o que é ser excluído de alguma forma.

Na cartilha da CAA disponibilizada no site, encontramos informações sobre como podemos praticar acessibilidade no dia a dia, tratando exclusivamente das pessoas com deficiência, mais precisamente, das pessoas com deficiência física e pessoas com deficiência sensorial. Na cartilha não são incluídas as pessoas com

deficiências não visíveis, isto é, as pessoas com transtorno do espectro autista, pessoas com deficiência intelectual e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação. Esta parcela de discentes da universidade requer acessibilidade para que estejam incluídos nos restaurantes, nas bibliotecas, nos laboratórios, nas salas de aula e em todo campus. A fim de integrar suas ações, a CAA também desenvolveu a campanha: “Nem Toda Deficiência é Visível” (executada em parceria com a Prefeitura do Campus).

Segundo Jornal Eletrônico da Unicamp, há movimentos através da CAA (<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/09/20/unicamp-amplia-atuacao-para-promover-acessibilidade-nos-campi>> Acesso em 30/06/2023). Movimentos esses reiterados pelo SIC-Unicamp-01-P 679:2024. Observamos que ações tímidas estão ocorrendo.

Em 21 de setembro, o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, foram apresentadas algumas ações em prol do processo de inclusão dessa parcela da comunidade na Unicamp, por exemplo, o evento - “I Ciclo Anticapacitista: Unicamp contra o capacitismo” aconteceu durante o segundo semestre de 2023, sendo que em 27 de setembro de 2023 tivemos a Conferência dos Surdos no Ensino Superior. Inclui também o I Seminário de Pesquisadores em Acessibilidade da Unicamp – que visou mapear a produção científica sobre o tema. Além da Faculdade de Educação (FE), as atividades programadas envolveram a participação do Cepre, da Prefeitura do Campus de Barão Geraldo, da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo (Fecfau), do Coletivo Autista da Unicamp, do Laboratório de Acessibilidade (LAB) da Biblioteca Central Cesar Lattes e da Faculdade de Educação Física (FEF).

Atualmente, a entidade – juntamente com o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e a Comissão Central de Graduação (CCG) – trabalha para organizar a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) serviço que ajudará na permanência dos discentes PAEE nos cursos de ingresso.

Houve recentemente a implementação do Vamus (veículo para transporte de pessoas com deficiência ou dificuldade de mobilidade). O Programa Unicamp Acessível é o trabalho realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação-CEPRE, (http://www.direitoshumanos.unicamp.br/wpcontent/uploads/2021/09/Guia_Acessibilidade_Vol1.pdf> Acesso em 30/06/2023).

A CAA no ofício Acessibilidade nº 01/2024 formaliza informações presentes no site. Respondendo à pergunta que ações a Unicamp oferece em prol do acesso e

permanência dos alunos com deficiência aos cursos de graduação informa a criação do grupo de trabalho (GT) o qual o relatório constou:

1. Análise qualitativa e quantitativa das demandas sociais e demográficas por vagas a pessoas com deficiência no âmbito do Ensino Técnico e Superior;
2. Levantamento das necessidades, entraves e desafios de implantação do sistema de cotas para PCDs nos processos seletivos dos Colégios Técnicos e Vestibular da UNICAMP;
3. Avaliação das condições de acessibilidade para a implantação do sistema de cotas nos processos seletivos dos Colégios Técnicos e Vestibular da UNICAMP;
4. Plano de criação, implementação e avaliação de sistema de cotas para PCDs nos processos seletivos dos Colégios Técnicos e Vestibular da UNICAMP; Proposta inicial (diretrizes, princípios e critérios) de uma Política de Permanência para PCDs na Unicamp;
5. Recomendações para a implementação das Cotas PCDs bem como para o acolhimento deste grupo de estudantes ao ingressar na Universidade;
6. Minuta da Resolução do Edital de Cotas PCDs nos processos seletivos dos Colégios Técnicos e Vestibular da UNICAMP (SIC-Unicamp - 01-P 679: 2024).

O grupo de trabalho (GT) foi criado pela Portaria GR-064/2023 de acordo com o site (<https://www.pg.unicamp.br/norma/31584/0>> Acesso em 30/09/2023), que entrou em vigor no dia 27 de junho de 2023 com sua publicação no Diário Oficial (D.O.E), página 58. O grupo é composto por 13 pessoas, todos professores, não tendo nenhum representante discente com deficiência no grupo que avaliará e irá propor medidas para implantação de cotas para pessoas com deficiência nos processos seletivos dos Colégios Técnicos e Vestibulares da UNICAMP. O grupo apresentou, em seu relatório final entregue ao Reitor, as ações supracitadas que eram exigência do Artigo 2º publicado pela portaria GR-064/2023.

Em relação à permanência de discentes com deficiência na universidade, a CAA diz ter promovido diversas ações de conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e apresenta,

1. Parceria com a Secretaria do Estado de São Paulo dos Direitos da Pessoa com Deficiência;
2. O Serviço de Apoio ao Estudante em parceria com a Comissão Central de Graduação da Unicamp está trabalhando na elaboração de um documento para instituir e regulamentar o Programa de Atendimento Educacional Especializado para Estudantes com Deficiência (PAEE) para discentes dos cursos de graduação da Unicamp;

3. Infraestrutura acessível: projeto, construção e implementação dos Núcleos de Acessibilidade.
4. A CAA atua em parceria com uma rede de órgãos já existentes na Unicamp e que tem atuação de longa data na temática da acessibilidade e da inclusão no ensino superior.
5. A CAA vem trabalhando em uma série de ações para tornar os campi mais inclusivos, seja na área arquitetônica, pedagógica e ou atitudinal.
6. A CAA participou/apoiou ações direcionadas especificamente ao público com TEA na Unicamp, em pelo menos, três momentos os quais seguem,

Dia 07/10/21: Webinário “Adultos no Espectro Autista e a Universidade: Inclusão no Ensino Superior”; Dias 29/11 até 03/12/21: Webinários “I Jornada Formativa para Inclusão no Ensino Superior: Percursos para uma formação Humanizadora”; no 1º semestre de 2023: lançamento e divulgação da campanha “Nem toda Deficiência é visível - Não Julgue” (SIC-Unicamp - 01-P 679: 2024).

7. Desenvolvimento e implementação do Veículo Acessível para Mobilidade Urbana Sustentável – VAMUS.

O item 3. Infraestrutura acessível: fala de projeto, construção e implementação dos Núcleos de Acessibilidade. Importante ressaltar que núcleos de acessibilidade têm por objetivo promover acessibilidade arquitetônica, com a implantação de elevadores para acesso aos pavimentos e banheiros.

As iniciativas estão acontecendo na Unicamp, no entanto são insuficientes. É necessário mais, bem mais para que a Unicamp de fato abrace a presença de discentes com deficiência, bem como promova a inclusão eliminando todo e qualquer obstáculo que impeça a permanência desses no espaço universitário.

3.2 As políticas de acessibilidade e inclusão da UFG: uma proposta em busca de consolidação

Assim como a Unicamp, a UFG também nasceu durante o governo militar. Segundo o site (<https://ufg.br/p/26910-apresentacao-ufg>> Acesso em 30/06/2023), a Universidade se caracteriza como uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, que objetiva produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação e o desenvolvimento da sociedade.

Sexagenária, a UFG diversificou e ampliou sua atuação, com 104 cursos de graduação. Do total, 73 cursos são de bacharelado presencial, 27 de licenciatura

presencial, 2 de licenciatura a distância, 1 bacharelado a distância e 1 curso é bacharelado e licenciatura presencial. São 22 mil estudantes distribuídos em uma estrutura de múltiplos câmpus, localizados em cinco cidade goianas: “Goiânia (Câmpus Colemar Natal e Silva e Câmpus Samambaia), Aparecida de Goiânia (Câmpus Aparecida de Goiânia), na Cidade de Goiás (Câmpus Goiás), em Caldas Novas (Câmpus Caldas Novas) e na cidade de Firminópolis (Câmpus Firminópolis)” (PDI 2023-2027, p.99). Além disso, a Universidade oferece 78 cursos de pós-graduação stricto sensu entre mestrados, doutorados e mestrados profissionais totalizando 4.200 discentes.

A UFG é um lugar onde o respeito à diversidade sociocultural e a liberdade de expressão são valores centrais, resguardados pelo Estatuto da Universidade, que assegura o respeito a todos e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza. A UFG expressa na sua página que é uma universidade pública, laica e gratuita, o que significa pertencer a todos.

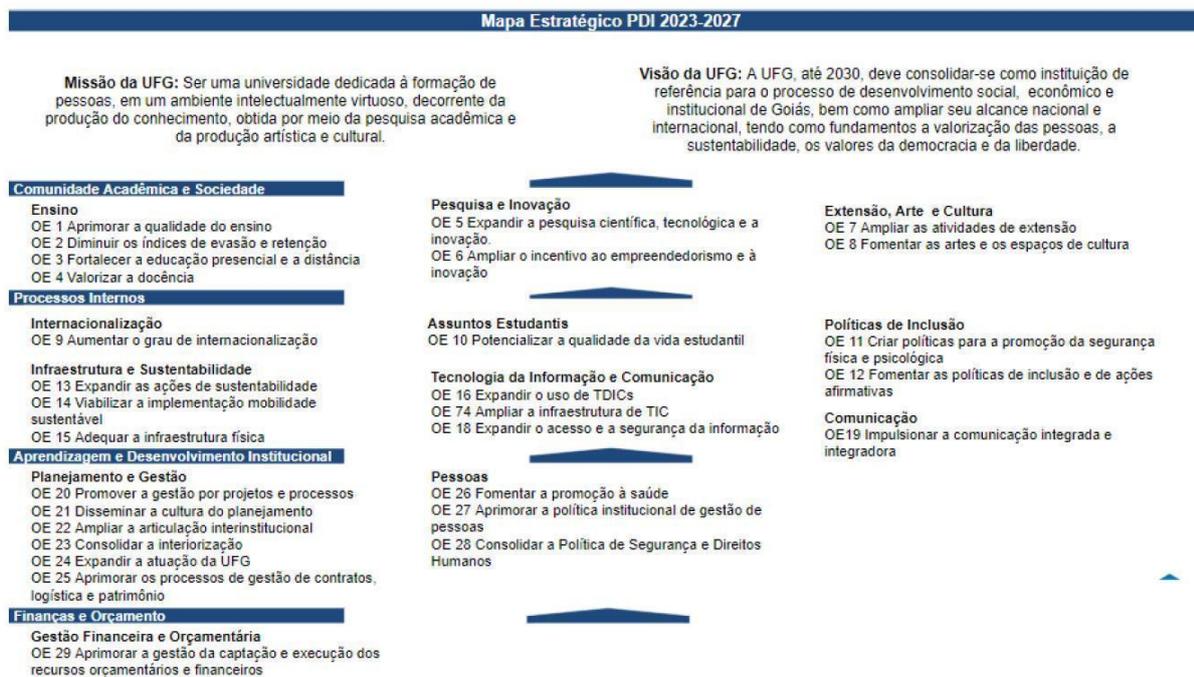
Tem por missão: “Ser uma universidade dedicada à formação de pessoas, em um ambiente intelectualmente virtuoso, decorrente da produção do conhecimento, obtida por meio da pesquisa acadêmica e da produção artística e cultural”.

Visão:

A UFG, até 2030, deve consolidar-se como instituição de referência para o processo de desenvolvimento social, econômico e institucional de Goiás, bem como ampliar seu alcance nacional e internacional, tendo como fundamentos a valorização das pessoas, a sustentabilidade, os valores da democracia e da liberdade (PDI 2023-2027, p.120).

A visão institucional deve ter em conta a qualidade de vida das pessoas, a preservação do Cerrado brasileiro, dos valores culturais, da memória e da arte regional. Segue o mapa I com o Planejamento Estratégico da UFG de 2023 a 2027, no qual está descrito abaixo, constando missão, visão e objetivos estratégicos a serem alcançados.

Tabela 5 - PDI UFG 2023 - 2027



Fonte: PDI 2023-2027 UFG

[Descrição presente no PDI: Quadro com fundo branco. Em cor azul, destaca-se os principais pontos do Mapa Estratégico da UFG, seguindo a eles vem as formas retangulares apontando o panorama do Mapa estratégico PDI 2023-2027. A missão da UFG: Ser uma universidade dedicada à formação de pessoas, em um ambiente intelectualmente virtuoso, decorrente da produção do conhecimento, obtida por meio da pesquisa acadêmica e da produção artística e cultural. Visão da UFG: A UFG, até 2030, deve consolidar-se como instituição de referência para o processo de desenvolvimento social, econômico e institucional de Goiás, bem como ampliar seu alcance nacional e internacional, tendo como fundamentos a valorização das pessoas, a sustentabilidade, os valores da democracia e da liberdade. Comunidade Acadêmica e Sociedade - Ensino: OE 1 Aprimorar a qualidade do ensino, OE 2 Diminuir os índices de evasão e retenção, OE 3 Fortalecer a educação presencial e a distância, OE 4 Valorizar a docência. Pesquisa e Inovação: OE 5 Expandir a pesquisa científica, tecnológica e a inovação, OOE 6 Ampliar o incentivo ao empreendedorismo e à inovação. Extensão, Arte e Cultura: OE 7 Ampliar as atividades de extensão, OE 8 Fomentar as artes e os espaços de cultura. Processos Internos - Internacionalização: OE 9 Aumentar o grau de internacionalização. Assuntos Estudantis: OE 10 Potencializar a qualidade da vida estudantil. Políticas de Inclusão: OE 11 Criar políticas para a promoção da segurança física e psicológica, OOE 12 Fomentar as políticas de inclusão e de ações afirmativas. Infraestrutura e Sustentabilidade: OE 13 Expandir as ações de sustentabilidade, OE 14 Viabilizar a implementação mobilidade sustentável, OE 15 Adequar a infraestrutura física. Tecnologia da Informação e Comunicação: OE 16 Expandir o uso de TDICs, OE 17 Ampliar a infraestrutura de TIC, OE 18 expandir o acesso e a segurança da informação. Comunicação: OE 19 Impulsionar a comunicação integrada e integradora. Aprendizagem e Desenvolvimento Institucional - Planejamento e Gestão: OE 20 Promover a gestão por projetos e processos, OE 21 Disseminar a cultura do planejamento, OE 22 Ampliar a articulação interinstitucional, É 23 Consolidar a interiorização, OE 24 Expandir a atuação da UFG, OE 25 Aprimorar os processos de gestão de contratos, logística e patrimônio. Pessoas: OE 26 Fomentar a promoção à saúde, OE 27 Aprimorar a política institucional de gestão de pessoas, OE 28 Consolidar a Política de Segurança e Direitos Humanos. Finanças e

Orçamento - Gestão Financeira e Orçamentária: OE 29 Aprimorar a gestão da captação e execução dos recursos orçamentários e financeiros.

Importante observar que o objetivo estratégico 12 - “Fomentar as políticas de inclusão e de ações afirmativas” é o único que fala de inclusão e, assim como na Unicamp, não especifica a inclusão de quem. Acredita-se que o mapa estratégico seja de grande importância para o desenvolvimento das ações nele presentes. Todavia, mesmo o PDI da UFG tendo a preocupação de descrever o mapa estratégico, consideramos que o objetivo estratégico 12 não aborda adequadamente a presença de discentes com deficiência nesta Universidade.

A universidade deixa claro em sua apresentação, inclusive com grifos, seu comprometimento com a transformação e desenvolvimento da sociedade, bem como o fato de ser uma universidade pública, laica e gratuita. Também é feita a observação que a UFG é um lugar onde o respeito à diversidade sociocultural e a liberdade de expressão são valores centrais, resguardados pelo Estatuto da Universidade, que assegura o respeito a todos e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza.

O PDI apresenta o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFG que está alicerçado em princípios filosóficos e técnicos metodológicos gerais. O documento descreve a organização didático-pedagógica e as políticas institucionais, estabelecendo as diretrizes que contribuem nas decisões estratégicas para o avanço da universidade. Os princípios filosóficos que fundamentam a UFG são dez os quais seguem;

I- laicidade; II- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; III- gratuidade do Ensino, cuja manutenção é responsabilidade da União; IV- respeito à liberdade, à diversidade e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza; V- universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; VI- defesa da qualidade de ensino, com orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania; VII- defesa da democratização da educação – no que concerne à qualidade, à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e condição para a permanência – e com a socialização de seus benefícios; VIII- defesa da democracia, estímulo à cultura, à arte e ao desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico e político do país; IX- defesa da paz, dos direitos humanos e do meio ambiente; e X- diálogo e cooperação entre os seus câmpus (PDI - 2023-2027, p.55).

- Plano de Gestão 2022-2025

A introdução do Plano de Gestão 2022-2025 fundamenta-se nos princípios que sustentam a UFG, resultado de ampla participação da comunidade acadêmica e de um

longo período de debates e reflexões sobre os rumos que a Universidade deve seguir.

O Plano de gestão 2022-2025 contém 16 eixos que são:

1 - Ensino: Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação; 2 - Pesquisa e Inovação; 3 - Tecnologia e Informação; 4 - A UFG no Pós-Pandemia; 5 - Universidade Promotora da Saúde; 6 - Internacionalização 7 - Articulação institucional; 8 - Sociedade, Universidade, Extensão, Arte e Cultura; 9 - Planejamento, Orçamento e Gestão; 10 - Infraestrutura, Sustentabilidade, Acessibilidade e Mobilidade; 11 - Consolidação dos Campus 12 - Vida no Campus, 13 - Vida Estudantil; **14 - Diversidade, Inclusão, Acessibilidade e mulheres na comunidade Universitária**; 15 - Gestão de Pessoas; 16 - Comunidade Integradora (Plano de Gestão UFG, 2022-2025, p. 2).

O eixo 14 - Diversidade, Inclusão, Acessibilidade e mulheres na comunidade Universitária, expressa que,

Neste eixo são abordados temas relativos à diversidade, inclusão e acessibilidade, que dialogam com as políticas de promoção do acolhimento e respeito às diferenças, inerentes e essenciais ao ambiente acadêmico, tais como: relações de gênero, raça/etnia, diversidade sexual, credo e políticas. Acrescente-se a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de promoção do ingresso e permanência de estudantes e de acessibilidade de pessoas com deficiência (PCDs) (Plano de Gestão UFG 2022-2025, p. 19).

O mesmo eixo apresenta 30 objetivos como proposta de abordagem aos desafios. São objetivos audaciosos e que precisam sair dos planos das ideias. Dentre os objetivos é importante ressaltar os objetivos um, dois, quatro, cinco, sete, onze e vinte que seguem:

1 - criar a Secretaria de Inclusão e apoiar os núcleos e coletivos que lidem com diversidade, inclusão e acessibilidade em conjunto com os câmpus fora de sede, Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás; 2 - dar continuidade aos projetos e ações do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce) e da Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), aumentando a integração e aprimorando a comunicação com as diversas instâncias da universidade, em todos os câmpus, incluindo atenção às ações voltadas para mulheres e diversidades; 4 - criar estruturas consultivas de representatividade de estudantes, técnicos administrativos, docentes e movimentos sociais nas temáticas de diversidade, inclusão e acessibilidade, que promovam também ações de acolhimento, escuta e campanhas preventivas e educacionais no combate à exclusão e discriminação de segmentos minorizados; 5 implantar Observatórios de Inclusão (de mulheres e pessoas diversas, de acessibilidade e de ações afirmativas) dando visibilidade a autorias de pessoas historicamente discriminadas e em condições de vulnerabilidade social; 7 - criar projetos transversais de apoio pedagógico para os/as estudantes atendidos/as pelas políticas de ação afirmativa e inclusão; 11 - buscar ampliar o atendimento da Central de Intérpretes (libras) para toda a Universidade; 20 - ampliar a implantação de banheiros acessíveis e sinalizados para utilização com autonomia e

segurança de mulheres com deficiência (cadeirante, com nanismo, cegas, entre outras) (Plano de Gestão 2022-2025, p. 20-22).

Tais objetivos, de alguma forma, atenderão as particularidades dos discentes com deficiência na universidade, quando implementados, se, e somente se a implementação acontecer.

O PDI evidencia o crescimento significativo da Universidade, e a tabela a seguir apresenta informações sobre matrículas, vagas, cursos, quadro de professores e técnicos administrativos.

*Tabela 6 - SEQ Tabela * ARABIC 4: Expansão da UFG no período 2005-2017*

Quantidade	2005	2017	Δ%
Matrículas presenciais na graduação	12.912	25.788	100
Matrículas a distância na graduação	0	283	-
Vagas nos processos seletivos	3.055	6.775	122
Cursos de graduação presenciais	73	168	104
Cursos de mestrado	28	70	242
Cursos de doutorado	10	38	230
Professores	1.182	2.486	102
Técnicos-administrativos	2.203	2.445	12
Docentes mestres	418	492	45
Docentes doutores	623	1.918	190
Matrículas no mestrado	847	2.501	219
Matrículas no doutorado	172	1.186	646
Projetos de pesquisa cadastrados	965	2.896	166

Fonte: PDI_UFG 2018-2022 (Nota: Δ% = variação percentual. *Dados referentes a junho de 2017).

Com a reestruturação em vista da expansão da universidade, aumenta também as demandas e os desafios para gestar a UFG. Surge assim a necessidade de um novo estatuto. A UFG em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pontua algumas questões em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Alguns desses problemas de acesso têm sido minimizados, embora longe dos patamares ideais, por meio da ampliação dos investimentos do Governo Federal. Em primeiro lugar, houve um aumento significativo do número de universidades públicas e de suas vagas, com um forte componente de “interiorização” (com destaque para o programa REUNI do Governo Federal, iniciado em 2008/2009). Por outro lado, houve também iniciativas expressivas no âmbito do perfil de acesso, sendo importante destacar a adoção de políticas de ações afirmativas, principalmente na graduação e, mais recentemente, na pós-graduação (e nesse contexto a UFG é uma das pioneiras no Brasil). As políticas de cotas sociais e étnico-raciais certamente contribuíram para ampliar o acesso à universidade de segmentos historicamente excluídos, como pobres e negros, o que vem mudando de maneira expressiva a

representação da sociedade nas instituições. Da mesma forma, políticas para pessoas com necessidades especiais têm sido gradualmente implantadas, apesar de ainda haver dificuldades para o fomento de tais políticas. Nos dois casos, o objetivo é dar às jovens melhores oportunidades de acesso à universidade, com o máximo de justiça social e valorizando a equidade (PDI UFG, p 18).

A política acadêmica de graduação da UFG se materializa e se consolida à medida que os diferentes cursos planejam, delineiam e promovem processos formativos estratégicos, ancorados na atuação integrada do ensino, da pesquisa e da extensão; nos princípios da equidade de condições de ingresso e permanência; da qualidade técnico-científica e política; e da gestão democrática com a participação de todos os atores envolvidos: gestores, professores, técnico-administrativos e estudantes (p.19).

[...] à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (PDI UFG, p. 25).

Acerca da acessibilidade nas práticas da educação, o PDI da UFG aborda a concepção do direito à cidadania para todos, tornando urgente e imprescindível na educação superior. A inclusão e permanência de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, possibilita construir formas solidárias de convivência, minimizando as tradições seletivas e excludentes das escolas, nesse caso específico na educação superior.

Buscando contribuir na formação de novos professores e professoras em seus cursos de Licenciaturas, a UFG delinea sua prática nos princípios seguintes:

1. educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada e de gestão pública;
2. sólida formação teórica nos conhecimentos das áreas específicas, interdisciplinares e do campo educacional;
3. conhecimento multidimensional sobre o ser humano e processos formativos;
4. ensino, pesquisa e extensão como princípios formativos;
5. integração entre teoria e prática ao longo de todo o curso;
6. reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, educação de jovens, adultos e idosos e de direitos humanos, além

- da educação de pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação;
7. trabalho coletivo e interdisciplinar;
 8. desenvolvimento de atitudes éticas, democráticas e críticas perante a realidade econômica, socioambiental, cultural e política;
 9. universidade pública como locus privilegiado de formação de professores e professoras, em níveis de graduação e pós-graduação;
 10. articulação entre: formação inicial e continuada de professores; licenciatura e/ou bacharelado, respeitando a identidade de cada curso; as licenciaturas e as redes de Educação Básica; diferentes níveis de ensino (Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação); entre instituições e sociedade.

Diante do que a UFG entende por docência e educação que permeiam as licenciaturas, e em conformidade com os princípios supracitados, o PDI 2023-2027 da Universidade tem como objetivos orientadores a política de formação de professores e professoras para a educação básica:

1. promover uma sólida formação teórica com unidade teoria e prática, trabalho coletivo e interdisciplinar;
2. assegurar as condições formativas na constituição de uma identidade profissional, em seus múltiplos saberes, com ênfase em uma formação voltada para o exercício da gestão democrática;
3. desenvolver discussões relativas à diversidade étnico-racial, sexualidade, gênero, educação de jovens, adultos e idosos, direitos humanos e inclusão de pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação;
4. fomentar experiências com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no e para o processo de formação crítica de professores;
5. assegurar ações de articulação entre as redes de Educação Básica, a universidade e a sociedade;
6. articular atividades da graduação e da pós-graduação em prol da formação de professores(as);
7. assegurar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à liberdade, à diversidade, a atitudes éticas, responsáveis e de compromisso social e ambiental, bem como as de combate à intolerância, à intransigência e ao desrespeito ao outro;

8. reconhecer na formação inicial e continuada, as especificidades dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) em suas diferentes etapas, níveis e modalidades de escolarização, bem como os tempos e processos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Básica.

A formação para diversidade e sensibilização para o respeito à diferença vem sendo realizadas por meio de palestras, aulas e eventos com o objetivo de reduzir barreiras atitudinais e levar informações aos servidores da instituição para que realizem seus trabalhos de maneira mais incluyente, criando uma cultura de inclusão em toda a universidade.

Em 2011, com o objetivo de intensificar as atividades em busca de uma universidade mais inclusiva, foi criado o Núcleo de Acessibilidade da UFG. Núcleo de Acessibilidade (NA) compreende-se a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (Brasil, 2010).

Em 2014, foi criado o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade - SINAce, por meio da Resolução Consuni nº 43/2014, que integra Órgãos e Pró-Reitorias da UFG em favor da acessibilidade na instituição. As atividades do SINAce visam garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem destes alunos, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Desde sua institucionalização, o SINAce vem intervindo para que o atendimento educacional especializado seja garantido, assim como os demais serviços e adaptações, para atender às características de todos os estudantes com deficiência e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade, encorajando a conquista e o exercício de sua autonomia, assim como prevê a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

As ações para inclusão e permanência de pessoas com deficiência na UFG contemplam: rodas de conversa com os estudantes com deficiência; estudos arquitetônicos e diminuição de barreiras; disponibilização de intérpretes de libras para alunos surdos; estudos de caso com direcionamento e acompanhamento de ações pedagógicas e avaliativas específicas; preparação de materiais pedagógicos para alunos com baixa visão; acompanhamento de processos seletivos adaptados; entre outras.

Em 2006 foi criada algumas ações inclusivas da UFG que incluía o Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena e o curso de graduação em Direito, modalidade Bacharelado. Em 2007 foi criado o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.

Ao tratar da Inclusão de pessoas na educação superior, a Resolução CONSUNI nº 29/2008 institui o Programa UFGIncluir, mesmo ano da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). No entanto, esse documento não fala da inclusão das pessoas com deficiência. A preocupação maior esteve voltada para os negros, indígenas, quilombolas e alunos oriundos de escolas públicas. Como política de permanência dos estudantes prevê, a UFG oferece bolsa alimentação, bolsas de monitoria, bolsas de licenciatura, bolsas de extensão e cultura, bolsa permanência, bolsa de estágios, creche para os filhos dos estudantes, moradia estudantil, atendimento odontológico, todos esses apoios assistenciais objetivam a inclusão dos alunos vulneráveis socialmente possibilitando sua permanência e desenvolvimento acadêmico.

Segue abaixo os objetivos do Programa de Inclusão Social da UFG

1. democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas;

2. incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;

3. criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;

4. acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico;

5. ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG (Resolução CONSUNI 29/2008, p 12).

O Núcleo de Acessibilidade existe desde 2008 e a efetividade das atividades era insuficiente como supracitado.

- A Política de Acessibilidade da UFG

A Política de Acessibilidade da UFG nasce pela constatação da falta de acessibilidade e assim o não cumprimento dos princípios estatutários, como:

ausência de uma política institucional de acessibilidade e de um modelo de gestão do NA capaz de contemplar a realidade de uma Universidade com Regionais; problemas de gestão das ações do NA nas regionais; pouca democratização no processo seletivo, de acessibilidade na WEB e nas bibliotecas; existência de barreiras arquitetônicas; insuficiência de quadro de pessoal para atender as demandas, tais como intérpretes/tradutores, professores de apoio pedagógico; entre outros (UFG, 2008).

A Política de Acessibilidade da UFG foi criada por vários órgãos internos da Instituição, também foi apresentada para a comunidade externa, por exemplo, colégios do Ensino Médio aos quais tinham estudantes PAEE.

O Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da UFG - SINAce foi criado em 2014, pela Resolução CONSUNI Nº 43/2014 aprovando o respectivo regimento e revogando a Resolução CONSUNI Nº 32/2011. Considerando: 1) a legislação relativa ao direito à educação e à acessibilidade; 2) a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e 3) as finalidades e princípios da UFG, conforme apresentados em seu Estatuto e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI: 2014-2017).

Embora a Política de Acessibilidade da UFG estivesse em implementação desde 2008, foi apenas a partir de 2014 que ela tomou forma. Por essa razão, salvo pouquíssimas exceções, as metas e ações estão todas previstas para o ano de 2016. Cumprir os requisitos legais de acessibilidade é o compromisso da UFG com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável. A UFG entende a acessibilidade como um valor institucional que colabora para uma universidade plural que respeita a diversidade humana. Assim a Política de Acessibilidade da UFG se apresenta. Está estruturada em 8 Eixos, os quais seguem:

Eixo 1 – Acessibilidade: Inclusão e permanência. Eixo 2 – A Infraestrutura Acessível. Eixo 3 – A Acessibilidade Pedagógica e Curricular. Eixo 4 – A Acessibilidade Comunicacional e Informacional. Eixo 5 - A Catalogação das Informações sobre Acessibilidade. Eixo 6 – O Ensino, a Pesquisa e a Inovação em Acessibilidade. Eixo 7 – A Extensão sobre/com Acessibilidade. Eixo 8 – Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade (Política de Acessibilidade UFG, 2014).

As metas e ações da Política estão muito bem definidas. A estruturação em eixos nos permite constatar que, de fato, se trata da inclusão das pessoas com deficiência, pois todos os eixos apresentam o termo acessibilidade não estando restrito apenas ao termo inclusão.

A Política de Acessibilidade da UFG nos apresenta todos os aparatos legais os quais tratam e afirmam o direito à educação acessível das pessoas com deficiência desde a Constituição Federal (1988) até a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (2015). Nota-se na Política da UFG que não há referência explícita à eliminação do capacitismo, tampouco ao preconceito e à opressão experienciada pelas pessoas com deficiência.

O Eixo 3, Meta 1 – “Garantir acessibilidade pedagógica e curricular dos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão”. As metas e ações propostas na Política de Acessibilidade da UFG estavam previstas para o ano de 2016, primeiro e segundo semestres. Observamos que até a pesquisa de campo que aconteceu no segundo semestre do ano de 2022, a acessibilidade, ou melhor, a falta da acessibilidade pedagógica e curricular estava presente nos depoimentos dos discentes.

O Eixo 4 - Acessibilidade comunicacional e Informacional na Meta 3 - “Garantir a acessibilidade comunicacional dos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão da Universidade”. A meta tem sete ações previstas para o ano de 2016, que seguem,

Acompanhar a contratação de intérpretes de Libras e docentes para a disciplina de Libras (ofertada nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia). - Disponibilizar serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras (Central). - Efetivar a interpretação de libras em eventos científicos, acadêmicos e comemorativos (ex. formatura), em duplas de intérpretes ou em trios quando o evento durar mais de 4 horas. - Disponibilizar a interpretação em Libras de textos e conteúdo nos portais da UFG. - Oferecer serviço de interpretação libras/português e vice-versa para estudantes e servidores surdos por intérpretes nos diferentes órgãos, pró-reitorias e biblioteca da UFG. - Realizar parceria com a disciplina de estágio quatro da Licenciatura em Letras e Libras para oferecimento de cursos nas unidades, órgãos e pró-reitorias da UFG. - Implementar o módulo relativo às necessidades educacionais especiais (NEE) no Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica (SIGAA) para comunicação entre os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os Núcleos de Acessibilidade (Política de Acessibilidade da UFG, p.15, 2014).

As ações da meta 3, Eixo 4 enfatiza a questão como proporcionar acessibilidade comunicacional e de informação aos estudantes com surdez e deficiência auditiva. Importante ressaltar que, no momento da escrita deste trabalho, o site (<https://analisa.ufg.br/p/44938-inclusao>> Acesso em 30/04/2024), afirma que são 12 discentes com surdez na UFG. Não conseguimos entrevistar nenhum discente com

surdez no segundo semestre de 2022, momento da coleta de dados. Ao que se refere a contratação de intérpretes obtivemos informação através do questionário, primeira fase da coleta de dados que a Central de intérpretes de LIBRAS tem 13 funcionários sendo 4 efetivos e 9 terceirizados.

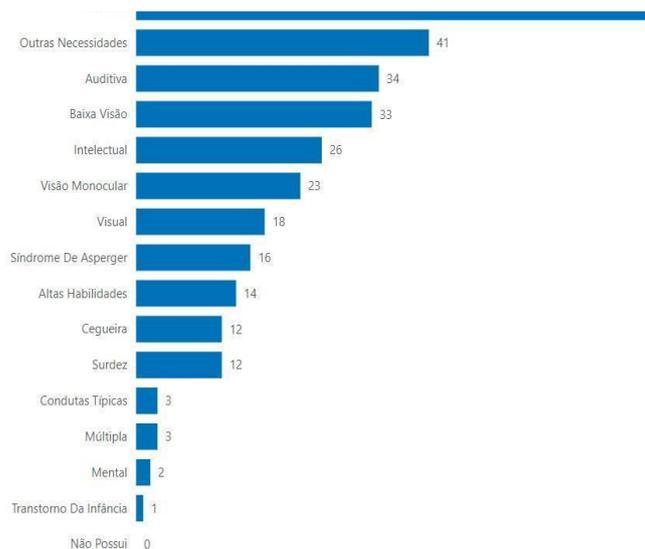
Com relação ao eixo 7 que versa sobre a Extensão e Acessibilidade, destacamos a Meta 1- “Implantar e implementar um programa de comunicação com a comunidade universitária, para a “sensibilização” e reconhecimento dos valores sociais da convivência na diversidade e no ambiente acessível a todos” (Política de Acessibilidade UFG, 2014). Precisamos tratar de direitos. Não devemos considerar a sensibilização uma questão e/ou uma possibilidade quando tratamos de direitos. Os discentes com deficiência têm o direito de estarem na UFG, assim como em qualquer outra universidade e/ou espaço sem que estejamos nós sensibilizados a aceitá-los ou não. É direito e a sociedade deve garanti-los.

Dados fornecidos pelo sistema de informação da UFG mostra que o total de graduandos é de 20.696 (vinte mil seiscentos e noventa e seis) estudantes segundo a administração superior. Desses, 378 se autodeclararam PAEE. A UFG em 2020 tinha 378 discentes do PAEE matriculados nos cursos de graduação. Destes 338 (trezentas e trinta e oito) estudantes autodeclarados como pessoa com deficiência; 29 (vinte e nove) estudantes autodeclarados com o transtorno do espectro autista e 11 (onze) discentes se autodeclararam pessoas com altas habilidades.

De acordo com o censo do MEC os tipos de deficiência são: surdez, deficiência auditiva, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltiplas, deficiência visual. A UFG em 2020 tinha em seus cursos de graduação 16 (dezesesseis) discentes com surdez; 41(quarenta e um) discentes com deficiência auditiva; 12 (doze) estudantes com cegueira; 31 (trinta e um) estudante com baixa visão; 154 (cento e cinquenta e quatro) discente com deficiência física; 23 (vinte e três) estudantes com deficiente intelectual; 4 (quatro) estudante com deficiência múltiplas; 34 (trinta e quatro) estudantes com deficiência visual; 23 (vinte e três) estudantes não especificaram e não havia nenhum discente surdo cego.

O gráfico IV mostra que em 2024 a UFG tem um total de 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) discentes com deficiência nos cursos de graduação.

Gráfico 2 - SEQ Gráfico * ARABIC 4Discentes com deficiência na UFG 2024



Fonte: <https://analisa.ufg.br/p/44938-inclusao> UFG

De outro modo segundo o site (<https://analisa.ufg.br/p/44938-inclusao>> Acesso em 30/04/2024), mostra em gráfico composto por 16 barras horizontais azuis que representam a quantidade de alunos com deficiência. O eixo vertical trata da nomenclatura das deficiências. A UFG tem 445 discentes com necessidades educacionais especiais. Apresentando as barras horizontais de cima para baixo o que corresponde da maior quantidade para a menor, são 135 (cento e trinta e cinco) pessoas com deficiências físicas, 72 (setenta e duas) pessoas com transtorno do espectro autista, 41 (quarenta e um) estudantes com outras necessidades educacionais, 34 (trinta e quatro) pessoas com deficiência auditiva, 33 (trinta e três) pessoas com baixa visão, 26 (vinte e seis) pessoas com deficiência intelectual, 23 (vinte e três) pessoas com visão monocular, 18 (dezoito) pessoas com deficiência visual, 16 (dezesesseis) pessoas com síndrome de Asperger, 14 (quatorze) pessoas com altas habilidades, 12 (doze) pessoas com cegueira e 12 (doze) discentes com surdez, 3 (três) pessoas com condutas típicas, 3 (três) pessoas com deficiências múltiplas, 2 (duas) pessoas com deficiência mental, 1 (uma) pessoa com transtorno da infância.

Observamos que a Política de Acessibilidade da UFG implantada de fato em 2014, após amplo debate com todos os setores da universidade e com a comunidade externa, praticamente 10 anos após sua criação, ainda é insuficiente no quesito efetivação de acesso e permanência das pessoas PAEE.

A Política de Acessibilidade da UFG não faz menção à lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que traz em seu Art. 3º que,

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2016).

A UFG até o segundo semestre do ano de 2022 considerava a “lei de cotas” para as pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas como também estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiência dependentes, não havendo reservas de vagas especificamente para pessoas com deficiência. Esse formato de ação afirmativa impede que as pessoas com deficiência que cursaram alguma etapa do ensino anterior à graduação em instituições privadas não possam pleitear uma vaga pelo sistema de cotas que está na lei. O artigo supracitado não faz menção a estudantes oriundos de escolas públicas.

- Núcleo de Acessibilidade (NA)

Entende-se por Núcleo de Acessibilidade a constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos da instituição para implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área (Brasil, 2010).

O objetivo do Núcleo de Acessibilidade da UFG criado em 2008 é propor e viabilizar uma educação superior inclusiva aos estudantes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, por meio da eliminação/minimização de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas, informacionais e comunicacionais. É o que encontramos no site: (<https://acessibilidade.ufg.br/p/2303-historia>> Acesso em 30/04/2024). Buscando a formação e a sensibilização da comunidade acadêmica, a aquisição de recursos e tecnologias assistivas para o acesso a todos os espaços, ambientes, ações e processos educativos desenvolvidos na instituição, o NA foca no respeito às diferenças.

As ações do NA da UFG tem como objetivos:

1. Conscientizar a comunidade universitária do direito das pessoas com deficiência e do processo de inclusão em um ensino superior público de qualidade, minimizando as barreiras atitudinais.

2. Oferecer apoios diversos por meio de soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, buscando seu ingresso, acesso e permanência, favorecendo a aprendizagem, no ambiente universitário.
3. Orientar as coordenações e professores dos cursos da Universidade Federal de Goiás na adequação curricular para atender às especificidades do estudante com necessidade educacional especial;
4. Implantar e implementar a Política de Acessibilidade da UFG, juntamente com os órgãos e pró-reitorias desta instituição, visando institucionalizar as ações já existentes e deslumbrando ações futuras nos vários níveis da instituição.

O NA da UFG tem por missão: Propor e viabilizar ações inclusivas a estudantes, docentes e técnico-administrativos com deficiência física, visual, auditiva e intelectual por meio da eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e de comunicação e informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social.

Ser um núcleo de acessibilidade de referência nacional e internacional no que diz respeito às pesquisas, políticas e ações voltadas às pessoas com deficiência é o que o NA da UFG tem por visão.

A equipe NA é composta de apoio pedagógico que faz avaliação e acompanhamento de estudantes com deficiência, intermediando sua relação com a coordenação de curso, docentes e demais esferas da vida acadêmica. É oferecido orientação pedagógica aos/aos docentes e técnicos que desejam aprender sobre ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, altas habilidades e superdotação.

Planejar e organizar as ações institucionais para a promoção de acessibilidade arquitetônica nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados aos estudantes e servidores com deficiência em todos os espaços, ações e processos (seletivos, administrativos, de ensino, pesquisa e extensão) da Universidade, buscando desenvolvimento pleno acadêmico e profissional são objetivos a serem alcançados permanentemente.

O NA da UFG tem como projetos: “Rodas de conversa”, “Informação Acessível”, “(IN) Formação” e projeto “Dando Asas”.

Com o propósito de conhecer mais sobre os projetos, vasculhamos o endereço eletrônico e encontramos fotos da primeira roda de conversa datada do ano de 2014 e da última roda de conversa datada de 2015. Ressaltamos também que a página eletrônica afirma ter sido atualizada em setembro de 2017.

As trajetórias acadêmicas dos discentes com deficiência dos cursos de graduação da Unicamp e UFG é o que mostraremos no capítulo seguinte, considerando o momento do ingresso ao momento das entrevistas.

4 - O relato das trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência da Unicamp e UFG sobre as condições de ingresso e permanência nessas instituições

Falavam que tenho sorte. Eu disse-lhes que tenho audácia (Carolina Maria de Jesus).

Audácia, termo citado na fala de Carolina Maria de Jesus, completa o real significado da presença de estudantes com deficiência na universidade. É preciso audácia, é necessário coragem para buscar um curso superior na Unicamp e na UFG em meados da terceira década do século XXI.

4.1. Condições de ingresso e permanência revelado pelas trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência da Unicamp

Iniciaremos apresentando os dados fornecidos pela Diretoria Acadêmica (DAC) em resposta à solicitação feita ao Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) 01-P-679/2024. A Unicamp, no período de 2019 a 2022, registrou 176 discentes com deficiência distribuídos em 41 cursos de graduação. No mesmo intervalo, formaram-se nove discentes em 2019; cinco discentes concluíram o curso em 2020; em 2021 e 2022, formaram-se cinco e dois discentes, respectivamente. Totalizando, portanto, 21 discentes formados no período referido. (No Apêndice E, constam os cursos que receberam, nesses quatro anos, estudantes com deficiência).

As deficiências dos discentes da Unicamp formados nesse intervalo estão denominadas pela Unicamp como: Deficiência auditiva (Surdez), deficiência auditiva parcial, deficiência visual (Cegueira), deficiência visual parcial (baixa visão), deficiência motora, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltiplas. Não há menção alguma às deficiências invisíveis como o transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual.

A Lei brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, como referenciado anteriormente em seu Art. 3º, estabelece que:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso

coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Para que as pessoas com deficiência, pessoas no espectro autista e pessoas com altas habilidades e superdotação possam ocupar qualquer lugar na sociedade, é necessário garantir a acessibilidade. Para que isso ocorra, precisamos eliminar todas as barreiras.

“Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seria os contextos pouco sensíveis à diversidade o que segregaria a pessoa com deficiência?” (Diniz, 2007, p.17). Os contextos que não proporcionam acessibilidade alguma para a diversidade é o que segrega as pessoas com deficiência. Veremos o que nos diz as trajetórias dos discentes com deficiência da Unicamp e dos discentes com deficiência da UFG.

Di Marco (2020) diz que: “capacitismo é a opressão e o preconceito contra pessoas que possuem algum tipo de deficiência, o tecido de conceitos que envolve todos que compõem o corpo social”. Tal opressão se faz presente em todos os espaços, mas no ambiente universitário parece ser mais evidente.

4.1.1. Breve caracterização dos estudantes com deficiência da Unicamp

Iniciamos apresentando um pouco dos discentes que participaram da entrevista.

Quadro 2 - Informações referentes aos participantes da pesquisa

Unicamp			
Nome	Curso	Deficiência	Idade
Carolina Maria de Jesus	Enfermagem	Deficiência Física	30 anos
André Rebouças	Licenciatura Física/Química	Transtorno do Espectro Autista	30 anos
João Alberto	Música	Deficiência Física	27 anos
Mercedes Baptista	Dança	Deficiência Física	24 anos
Miguel Otávio Santana da Silva	Lin. Química e Física	Transtorno do Espectro Autista/TDAH	22 anos

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro I é composto por quatro colunas, nas quais constam os codinomes dos entrevistados: Carolina Maria de Jesus (30 anos), André Rebouças (30 anos), João Alberto (27 anos), Mercedes Baptista (24 anos) e Miguel Otávio (22 anos). As colunas também incluem os cursos nos quais estão matriculados (Enfermagem, Licenciatura em Física/Química, Música, Dança e Licenciatura em Física/Química, respectivamente), condição de deficiência e idade. Carolina Maria de Jesus, João Alberto e Mercedes Baptista são pessoas com deficiência física; enquanto João Alberto tem transtorno do espectro autista (TEA) e Miguel transtorno do espectro autista e TDAH.

Carolina Maria de Jesus, branca, classe média, tem 1 irmã, apaixonada pela área da saúde. Cursou o ensino fundamental na escola pública, e o ensino médio na escola particular. Antes de adentrar o “portal mágico” da Unicamp foi aprovada em alguns outros processos seletivos para o ensino superior, passou inclusive para neurociência na Universidade Federal do ABC (UFABC) que é o que de fato gostaria de estar cursando.

André Rebouças, diagnosticado com transtorno do espectro autista aos 25 anos, tem sensibilidade auditiva, por isso usa fone de ouvido constantemente. Ele foi reprovado na segunda e terceira série do ensino fundamental I, por ser considerado

“burro” e, devido a isso, sofria bullying frequentemente. Sua mãe, pedagoga, também afirmava isso. Preferia qualquer coisa, menos a sala de aula. Pedia para ir ao banheiro e não retornava. Chegou a fazer xixi na roupa porque a professora não o deixou ir ao banheiro.

João Alberto tem 27 anos de idade e foi criado pelos avós aposentados, residentes na cidade de Campinas. Sua mãe não o queria e tentou abortá-lo em uma clínica clandestina. Trata-se de um homem branco que recebe auxílio BPC/LOAS (Benefício de Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social). Este benefício é concedido para pessoas em situação de vulnerabilidade social, pago pelo governo federal a pessoas com deficiência e idosos a partir de 65 anos de idade. João Alberto tem 3 irmãos com os quais se dá bem.

Seu ensino fundamental foi tranquilo, pois a escola municipal onde estudava oferecia apoio pedagógico para estudantes com deficiência, e ele recebeu esse apoio. João Alberto destaca que, naquela época, seus colegas que tinham diagnósticos de deficiência intelectual (DI), eram muito melhores que ele em matemática.

Mercedes Baptista, com 24 anos é uma mulher cis, branca, filha de mãe professora e pai que estudou até o quarto ano do fundamental. Residente em cidade pequena agrária, a família não tinha nenhuma referência do que fazer e de como fazer em relação a deficiência da filha que nasceu sem o fêmur da perna esquerda. A única pessoa com deficiência no meio que vivia. Passou por várias cirurgias, meses imobilizada. A família foi um lugar de cuidado e tratamento, o que não difere da maioria das famílias que têm crianças com deficiência. “Não tenho irmãos, pois sempre dei muito trabalho, (risos)”.

Miguel Otávio nasceu com TDAH e TEA. Seu pai sempre o considerou “irresponsável” e “relaxado”. Ele é estudante do curso de Licenciatura em Física/Química da Unicamp, tem 22 anos de idade e nasceu no estado da Bahia. Cursou o ensino médio no Instituto Federal. Está se construindo como pessoa negra.

Carolina Maria de Jesus não recorda de sofrer discriminação no ensino fundamental, participava com os colegas, todavia o que de fato marcou na época foi:

Eu lembro que na escola que estudei tinha uma sala que era chamada sala especial. Eu não fazia parte dessa sala, mas foi uma coisa que me marcou. Por quê? Eu lembro na hora do intervalo que as crianças desta sala não participavam com a gente. Ai, tinha uma porta, mas tinha uma gradizinha e elas ficavam segurando na gradizinha olhando pra gente. Presas, presas. São crianças que hoje em dia eu vejo que eram autistas, que tinham condições assim; que eles simplesmente

colocavam separadas da gente. Na época eu andava [...] Não esqueço até hoje, me marcou muito (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Carolina Maria de Jesus cursou o ensino fundamental em escolas públicas.

Quanto à acessibilidade no ensino fundamental II, ela diz:

a acessibilidade era péssima nessa época. Eu ainda conseguia andar mesmo com dificuldade então eu conseguia ter uma independência um pouco melhor. Mas banheiro, não tinha banheiro acessível; na época eu ainda conseguia usar banheiro comum. Tinha alguns degraus. Para ter acesso a diretoria, tinha um degrau bem grande, tinha uma escada também; às vezes quando eu chegava atrasada eu ia de Van. Quando chegava no horário o portão estava aberto era uma rampa, quando não estava; tinha que ir pela escada e era uma escada gigantesca, com degraus gigantescos com risco de cair. Hoje em dia, pensando, gente como corri riscos; eu estava com mochila, não tinha corrimão; não tinha nenhuma barra de segurança não, corri muitos riscos, mas eu ia. Algumas salas tinham uns degrauzinhos, mas eram um pouco menores; tinha uma sala, a sala de informática, tinha degraus gigantes e eu tinha bastante dificuldade para subir. Para ter acesso a biblioteca eram 3 degraus grandes também (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Ao ser indagada se, em algum momento, Carolina Maria de Jesus teve ajuda com tantos degraus, ela ri e responde que não.

Residindo em uma cidade da região Metropolitana de Campinas (RMC), onde havia uma escola com cursos noturnos mais em conta, sua mãe, na época, foi trabalhar só para que Carolina Maria de Jesus pudesse cursar um Ensino Médio em uma escola particular, com mais qualidade. Podemos deduzir que sua mãe quis proporcionar a sua filha um ensino médio que de fato lhe oportunizasse o acesso ao “portão mágico” de uma Universidade, o que de fato aconteceu.

Lá eu também não fazia educação física. Não tinha inclusão também; (E então eu nunca fiz educação física, né? Parando para pensar agora, nunca fiz). E as salas de aulas já eram mais acessíveis. Se eu usasse cadeiras, na época ainda não usava, não sei, talvez passaria raspando ou não (agora lembrando do batente), talvez passaria; mas não tinha banheiro acessível, eu usava banheiro comum também; tinha uma rampa para ir à biblioteca, eu conseguiria ter acesso; tinha uma cantina que eu também conseguia ter acesso. As carteiras eram essas que eu sempre tive dificuldade para se sentar e levantar; mas, na época não tinha entendimento, assim sabe, de pedir algo, que me ajudasse, então só me virava do jeito que dava, também corria algum risco na hora de sentar e levantar. É, os professores eram mais, ah eu sentia assim, [...] alguns exerciam um certo receio de algumas coisas, sabe? às vezes o jeito de falar, não sei explicar, às vezes quando vai falar alguma coisa, propor alguma coisa para sala, eu sentia uma certa, como a gente vai fazer com ela, às vezes isso acontecia (risos) (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

“Lá eu também não fazia educação física” nos remete ao ser “Café com leite” de Amaral (1998) que teve uma professora de ginástica do colégio que fez a diferença na sua existência por meio de posicionamento simples, como:

Em claro e bom som, propôs a mim e ao grupo que eu começasse a participar das aulas. - Como? - “perguntei alarmada”, com os olhos pregados nos colegas. - Muito simples. Você fará o que pode fazer e não fará o que não pode. Por exemplo: aprenderá como tocar a bola com as pontas dos dedos, como dar saques, quais as regras do jogo. Ter o prazer de pegar na bola você terá. [...] Ajudar o juiz, aprender a pensar com ele. Você pode e fará. E desfiou um rosário de alternativas que incluíam jogos competitivos e atividades individuais de ginástica: “levantar os braços, flexionar a cintura dá para fazer, então faz; flexionar os joelhos, saltar, correr não dá pra fazer; então não faz.” Simples e honesto. Eu nunca precisei ser café-com-leite nas aulas de ginástica e ainda por cima, ganhei calção azul bufante e a camiseta de malha! (Amaral, 1998, pg. 11).

Uma ação simples e anticapacitista da professora Consuelo incluiu e oportunizou a Amaral a alegria de ganhar o uniforme de ginástica da escola. Quando falamos de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, automaticamente surge o discurso da falta de superestruturas para receber esses estudantes, quando muitas vezes é necessário apenas o nosso olhar sem o véu capacitista, o que não significa que está tudo bem não termos o básico para trabalharmos. Precisamos sim de melhores condições de trabalho.

Retomando a Carolina Maria de Jesus, a discente discorre que, na escola pública tinha muito mais amizades, apesar da escola não oferecer acessibilidade física (arquitetônica) principalmente. Tinha mais amizade na escola pública do que no particular. Ela se sentia mais participativa. Na maior parte do tempo, os colegas a tratavam como igual. “Na escola particular me sentia mais reclusa, como se fosse jogada mesmo”.

Interessante quando a estudante universitária fala da sua relação com a deficiência. Carolina Maria de Jesus recorda que a primeira vez que ouviu que era uma pessoa com deficiência foi aos 17 anos, durante uma excursão escolar para São Paulo. Ela disse que se sentiu cansada ao ver que, para acessar uma certa sala, teria que subir uma escada, mas havia uma rampa de acesso. “Ao pedir para usar a rampa eu ouvi falando: a pessoa falou assim para outra, pode abrir aí, que tem uma pessoa com deficiência. Aí aquilo me deixou assim: nossa eu sou pessoa com deficiência?” (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022). Ela também relata o quão desafiador foi ultrapassar diversas barreiras por falta de conhecimento tanto dela, quanto das

peças que conviveram com ela durante seu percurso escolar. Diz que, em algumas visitas escolares, chegou até a cair,

Unicamp de portas abertas (UPA) e aí eu andei muito naquele dia, mas muito assim, eu não tinha noção, né? Eu não usava cadeiras, comecei a usar cadeira com 20 anos. E aí, quando eu lembro nesse dia, e num outro em São Paulo que a gente foi fazer uma visita que eu cheguei a cair de tão exausta que eu fiquei, por que eu tentava acompanhar, eu não entendia; tentava acompanhar o professor, meu povo, falei gente e agora? E aí, quando eu cansava eu simplesmente caía. Minha perna assim, sabe? acabava a força da perna, eu caía; esse dia foi difícil. Então, eles não sabiam como lidar, Eu não sabia muito bem também (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Perguntada sobre acessibilidade na Unicamp, no curso, a universitária diz que;

é péssima. A unicamp em si não é acessível; não é. [...] no HC mesmo, quando vou fazer a prática não tem um banheiro. O único banheiro que eu sei que dar para eu usar, é o segundo andar; muitas vezes eu estou no quarto, quinto andar com estágio; que é o banheiro dos pacientes; é o único que sei que tem para pessoas com deficiência [...] Vestiário, não tenho acesso ao vestiário, não tem banheiro acessível. Eles não contam, né? Que uma pessoa com deficiência vai trabalhar, ou, é paciente só isso, é paciente. Mais do resto, não é acessível nem um pouco (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Amante da área da saúde, a estudante sempre pensava na área em termos de trabalho no geral, como um todo, todavia após perceber o quão perpetuado está o capacitismo na sociedade ela diz que,

[...] minha maior pretensão é ser pesquisadora; mas gosto muito do contato com as pessoas; [...], mas aí é o rumo da pesquisa que é o que eu gosto; é o que eu vou atrás; eu vejo que é uma coisa que; [...] hoje eu não me vejo fazendo outra coisa que não na área da pessoa com deficiência. Eu acho que são tantas barreiras assim, sabe? Eu preciso estar; eu preciso estar aqui dentro; eu preciso ir lá no HC fazer meus estágios; eu preciso que as pessoas vejam que a pessoa com deficiência pode estar lá; para que algumas coisas mudem; alguns pensamentos (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Carolina Maria de Jesus discorre sobre sua decisão de usar cadeira, aos 20 anos, algo que os médicos nunca tinham considerado, ou falado sobre. Diz que foi um choque para seus pais que depois de conversarem a apoiaram. Não sente constrangimento por usar cadeira, a considera uma auxiliar, uma cuidadora, todavia expressa o choque que foi quando saiu pela primeira vez na cadeira. Não conseguia entrar em lugar nenhum.

4.1.2 Breve caracterização dos estudantes com deficiência da UFG

Apresentaremos um pouco da vida dos entrevistados.

Quadro 3 - Informações referentes aos participantes da pesquisa UFG

UFG			
Nomes	Cursos	Tipo de deficiência	Idade
Zumbi dos Palmares	Odontologia	Transtorno do espectro autista	31 anos
Milton Santos	Engenharia Elétrica	Paraplegia	31 anos
Carlos Marighella	Direito	Deficiente Físico	31 anos
Luiza Barros	Publicidade e Propaganda	Baixa visão	21 anos
Abdias Nascimento	Teatro	Deficiência intelectual	23 anos
Tula Pilar	Engenharia de Alimentos	Baixa Visão	28 anos
Marielle Franco	Pedagogia	Cegueira	51 anos
Luiz Gama	Medicina Veterinária	Deficiência Intelectual	22 anos
Dragão do Mar	Sistema de informação	Baixa visão / TDAH	59 anos
Guerreiro Ramos	Direito	Baixa visão	33 anos

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro III é constituído com 4 colunas referentes aos codinomes dos entrevistados (Zumbi dos Palmares, Milton Santos, Carlos Marighella, Luiza Barros, Abdias Nascimento, Tula Pilar, Marielle Franco, Luiz Gama, Dragão do Mar e Guerreiro Ramos), cursos, condição de deficiência dos discentes e idade. São 10 linhas referentes aos dados específicos de cada discente entrevistado.

Zumbi dos Palmares, aqui também é considerado um grande homem, cursou todo o Ensino Fundamental em escolas públicas. No entanto, o Ensino Médio foi na rede particular de ensino. Homem branco, 31 anos, filho de pai autônomo e mãe delegada de polícia atualmente aposentada, tem uma irmã. No momento da entrevista Zumbi dos Palmares havia sido aprovado em 30 vestibulares. O diagnóstico do transtorno do espectro autista veio em 2021.

O discente dá aula de todas as disciplinas do ensino médio, preparando estudantes para o ENEM. Zumbi dos Palmares dá aulas para alunos do Ensino

Fundamental também. Para promover a inclusão dos seus alunos, ele sugere eliminar barreiras no processo de ensino, como **prova objetiva, horário no quadro, sala separada, letras grandes, imagens coloridas, mais tempo, local silencioso**. Isso é o básico para Zumbi dos Palmares ter sucesso no seu curso. Ele sugere o que também é necessidade dele, e as escolas estão promovendo a acessibilidade aos alunos que têm essa condição.

O universitário já ouviu falar do termo capacitismo, no entanto não o tem como algo usual. Tem conhecimento da existência do Núcleo de Acessibilidade da UFG e disserta que,

É para esse núcleo que eu mando mensagem para marcar atendimento psicológico; aí eles falam que estão sem tempo. E falam que nas consultas eu falo mais da vida pessoal do que do ensino. Mas eu não acho que é separado a vida pessoal do ensino; por que eles me perguntam alguma coisa sobre o pessoal (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

Na continuação da conversa o discente fala que recebeu como sugestão do núcleo procurar o SUS ou médico particular. Enfatiza também que não gosta de psicólogos, mas gostava do atendimento do núcleo.

Quando perguntado sobre o ensino médio expressa que, “no ensino médio eu tinha conflitos com os colegas porque eles guardavam cadeira com a borracha. Eu chegava, o primeiro a entrar na sala e já tinha borracha e blusa de frio guardando cadeira. Eu reclamava com a coordenação, continuava”.

Eu tenho hipersensibilidade auditiva. Se eu tiver dentro de uma sala tendo prova, se tiver qualquer cochicho me atrapalha. E ontem eu tive vontade de falar para dois professores inclusive, que prepararam para a prova ser boa pra mim, eu estava fazendo em cima do tablado, mas os dois estavam cochichando e conversando e no auditório silencioso aquele cochicho me atrapalha (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

O estudante observa que, nas provas do ENEM, ele pede aos fiscais que façam silêncio, pois a sala é destinada a pessoas com deficiência. Na sala de aula, com os colegas, sempre teve problemas com quem guardava lugar, com quem cochichava e, mesmo falando com os professores, nunca foi atendido em suas especificidades. “Eu não lembro de a escola ser um lugar legal; da escola ser um lugar interessante” (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

Ao ser perguntado a razão de não estar cursando medicina, uma vez que foi aprovado em 30 vestibulares, ele responde: falta de dinheiro, as universidades são

particulares. Sabemos que Zumbi dos Palmares passou não só nas faculdades privadas. Ele acrescenta:

Não consigo sair daqui. Preciso ficar morando com meu pai, com minha mãe, morando no apartamento que eu moro, banhando no banheiro que eu banho; não gosto de viagem e de mudanças. Os vestibulares que passei foram para odont. Não passei em medicina na pública (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

O discente fez referência ao núcleo proletário de Karl Marx, quando diz o que desempenha como atividade remunerada. “Sou síndico do prédio, dou aula particular, vendo doce [...]. São muitas despesas. Eu tenho que me manter, eu tenho que fazer várias coisas ao mesmo tempo”.

Zumbi dos Palmares (UFG, 2022) discorre sobre não ter ninguém que faça dupla com ele nas atividades, sendo obrigado a ter como parceiro o monitor ou o professor, o que considera péssimo. Cogitou a possibilidade de não cursar disciplina de laboratório no semestre vigente, porém um colega de semestres anteriores aceitou fazer dupla com ele. Em relação aos professores saberem ou não da sua condição de deficiência, o estudante diz que a pessoa que o apoiava na época,

[...] tinha enviado para cada um dos docentes e-mail falando que tinha um aluno que era autista na sala; que na hora eu ia tentar sentar na frente; que às vezes faço pergunta no meio da aula; quem não está acostumado acha estranho; do nada vem uma pergunta; mais é porque eu tenho que ficar fazendo gancho com algum evento, alguma aplicabilidade. Sobre a prova agora esses 15 dias uma matéria aumentou as letras e pôs letras coloridas; e me proporcionou uma sala separada para eu fazer; porque eu falei que me incomoda a sala lotada, com pouco tempo, eu fico tenso, fica fazendo barulho no intestino, na barriga; e me incomoda a sala está cheia. Aí eu cheguei a fazer umas provas separado; com a letra maior, porque a letra estava muito pequena. E eu gosto de rabiscar a prova; e parece que imprimiram de um lado e deixaram a parte do fundo livre, para eu poder fazer conta, fazer algum desenho que eu lembrar (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

É válido ressaltar que das cinco disciplinas do segundo semestre de 2022, houve adaptação em duas disciplinas. Zumbi dos Palmares diz que “pelo autismo tem que ver objetividade, prova tradicional com letra muito pequena incomoda, às vezes lê e não entende o que está escrito porque não está objetivo”. As especificidades que precisam ser respeitadas para que Zumbi dos Palmares parecem tão simples, e tudo é tornado imensuravelmente grande quando é exigido.

Milton Santos, 31 anos, cursa engenharia elétrica. Tornou-se uma pessoa com deficiência após sofrer traumatismo craniano em um acidente de carro. Fez o Ensino

Fundamental em escola particular e cursou técnico em elétrica na FATEC, o que lhe permitiu entrar na UFG após o fim do Ensino Médio, sem maior preparação, pois na época o processo seletivo era o vestibular “normal”. Filho de pais com instrução básica e renda básica tem 1 irmã. É um homem, branco e sempre foi independente.

Carlos Marighella faz Direito na UFG, não com o objetivo de advogar. Seu interesse é em concursos públicos, pois nutre o desejo de ser delegado de polícia. No momento da entrevista, aos 32 anos de idade, Marighella está casado e é pai de uma bebê. Ele tem uma deficiência física adquirida no trabalho, que poucas pessoas conhecem, pois ele a omite. Admira quem estuda, todavia, seu objetivo é ganhar melhor.

Luiza Barros, 21 anos, está cursando Publicidade e Propaganda. Mulher branca e filha única. No dia da entrevista, ela se sentia pressionada pelas atividades exigidas pelo curso e não estava conseguindo dar conta naquele momento. Não se sentia apoiada nem compreendida pelo corpo docente, tampouco pela sua mãe.

Abdias Nascimento, 23 anos, estuda Teatro na UFG. Diagnosticado com deficiência intelectual aos 8 anos de idade, é uma pessoa negra, filho de pais separados que estudaram até o Ensino Médio. Foi criado pela avó que tem por renda mensal a aposentadoria. Estudou o Ensino Fundamental em escolas municipais e o Ensino Médio em uma escola militarizada.

“Os médicos disseram que eu não ia aprender a ler e escrever” (Abdias Nascimento, 2022), estudou o ensino regular no período da manhã e, à tarde, frequentou o ensino inclusivo. “Agora eu estou aprendendo, abrindo a minha mente, a mente já evoluiu” (Abdias Nascimento, 2022). Entrou na UFG pelo ENEM, pediu tempo estendido para a prova e teve ledor.

Tula Pilar, 28 anos, está cursando Engenharia de Alimentos. Ela tem baixa visão e se considera uma mulher branca. Entrou na universidade pelo ENEM e também solicitou prova ampliada.

Marielle Franco, 50 anos, é uma mulher branca, com deficiência visual, diagnosticada aos 9 anos de idade, mãe solo de uma menina. Para a prova do ENEM pediu tudo que tinha direito.

Luiz Gama, 22 anos, cursa medicina veterinária. Foi diagnosticado com deficiência intelectual quando criança. Reside com os pais e têm 1 irmão mais velho. Ingressou na UFG pelo ENEM e sempre teve professor de apoio nas etapas de ensino anteriores à graduação.

Dragão do Mar, 59 anos, curso Sistemas de Informação na UFG, diagnosticado em 2003. Formado em Engenharia Química em 1986. Mestre em Engenharia de Produção em 1989, além de empresário. Voltou a estudar em 2013 na PUC no curso Ciência da computação e entrou na UFG no curso sistema de informação através do SISU.

Guerreiro Ramos é um homem negro com baixa visão, filho de pais que, quando crianças, residiram em acampamentos da reforma agrária. Ele tem três irmãos. Entrou no curso na UFG pelo ENEM. “O processo foi de boa”, todas as solicitações foram atendidas, (hora estendida, acesso ao escriba e ao leitor).

4.2. O que revelam as trajetórias acadêmicas dos estudantes com deficiência da Unicamp e UFG sobre as condições de ingresso e permanência nas instituições

No decorrer do capítulo, retomaremos, como já supracitado, a definição de barreiras para a LBI.

Barreiras arquitetônicas: são as barreiras existentes nos edifícios públicos e privados (Brasil, 2015). São várias as barreiras presentes na sociedade em âmbito geral e nas universidades, lócus da pesquisa, não é diferente.

Quando perguntados sobre a acessibilidade arquitetônica e a locomoção nos espaços, os discentes disseram - “Entre os prédios na praça universitária, às vezes é difícil por causa do trânsito externo, falta de sinalização, etc.”. (Milton Santos, UFG, 2022). Dragão do Mar (UFG, 2022) responde que “é difícil, perigoso a noite, meu horário. Trancarei o curso assim que voltar às aulas presenciais”.

Guerreiro Ramos (UFG, 2022) diz: “Sim é possível se locomover, mas às vezes o elevador estraga, aí não tenho como assistir aula, pois não subo escadas”.

Barreiras nos transportes: são as barreiras existentes nos sistemas e meios de transportes segundo a LBI (Brasil, 2015).

Carolina Maria de Jesus (Unicamp, 2022) não pôde cursar neurociência na Universidade Federal do ABC devido à falta de acessibilidade nos ônibus intermunicipais. Embora todos os transportes municipais e intermunicipais exibam o símbolo de acessibilidade, eles não permitem, de fato, que um usuário de cadeira de rodas entre no veículo. Isso representa um ‘não’ da sociedade, dizendo que as Carolinas não devem estudar o que querem. Quando rejeitamos a variabilidade dos ser

humano, fica difícil agir com o outro, oportunizando igualdade em todos os âmbitos sociais.

Barreiras nas comunicações e na informação: é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação (Brasil, 2015).

Carlos Marighella (UFG, 2022) e Abdias Nascimento (UFG, 2022) afirmam não conseguirem se comunicar com a comunidade acadêmica através dos diversos canais. Marielle Franco diz que às vezes consegue se comunicar com a comunidade acadêmica.

Quanto às informações para comunidade acadêmica, seis dos discentes da UFG afirmam que recebem as informações. Guerreiro Ramos diz que recebe quando enviadas pelo e-mail pessoal, acrescenta que,

a universidade sabendo que você tem deficiência visual, você tem que ficar correndo atrás [...] e é todo semestre. Quando a gente entra na universidade ela está ciente da deficiência, já sabe. O ideal é que ela explicasse antes de começar cada semestre, olha o aluno tem deficiência visual e tivesse uma comunicação com a coordenação do curso expondo a solicitação do discente. Eu já fiz minhas solicitações, mas está um pouco difícil de serem atendidas, né? Tem que ficar abrindo processo, vai para lá, vem para cá (Guerreiro Ramos, UFG, 2022).

Os discentes dizem que algumas ações simples poderiam ajudar no processo de eliminação de barreiras de comunicação, de informação, pedagógicas etc.

A própria coordenação de curso já poderia pegar e automaticamente todo semestre avisar aos professores que tem aluno com alguma especificidade. Ao invés do aluno em si ter que ficar todo semestre tendo que falar, por isso que não falo, a não ser que tenha algum problema (Tula Pilar, UFG, 2022).

Observamos que a Política de Acessibilidade traz no eixo 3, apresentada pela meta 1: garantir acessibilidade pedagógica e curricular dos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência, nas atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão. Duas das ações para atingir a meta são:

Realizar reuniões com docentes e atuar junto a Conselhos Diretores e outros colegiados, a fim de destacar o papel do professor como responsável pelo processo de aprendizagem de todos os seus alunos e do professor de apoio e intérpretes como mediadores desse processo. Promover reunião com docentes no intuito de orientar e oferecer apoio e suporte pedagógico para o desenvolvimento de “Projetos de Ensino” (Resolução 33/2014) auxiliando nos estudos dos acadêmicos (Política de Acessibilidade da UFG, 2014).

No entanto, podemos afirmar, pela fala dos discentes, que as ações não estão sendo executadas de forma a atingir o objetivo de eliminar as barreiras de comunicação, informação e pedagógicas.

Carolina Maria de Jesus (Unicamp, 2022) expressa o mesmo quando diz que é a primeira usuária de cadeira de rodas no curso de enfermagem da Unicamp em 45 anos do curso. A discente precisou trancar o primeiro ano. Quando pensou em retornar para o curso no ano seguinte, entrou em contato com a coordenação. A vice coordenadora conversou com a estudante, perguntou se ela tinha alguma dúvida, quis saber mais da sua condição de deficiência, no entanto, não foi tomada atitude alguma.

“Eu achei que deviam estar mais preparados, para ser muito sincera (risos) eu entrei em contato. [...] Na hora que cheguei não tinha nem mesa. Essa mesa aqui eles compraram, porque eu pedi, especificamente para mim, porque não tinha”. Demorou mais ou menos um mês para comprarem as mesas. Compraram apenas 5 mesas, uma para cada sala (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

A estudante relata que tirou o corpo docente da zona de conforto. Eles não sabiam muito, existe excitação: “e agora como vamos fazer com ela?” Os laboratórios não são acessíveis nem aqui, nem no HC. As macas são um pouco altas. Aqui (no instituto) são meio arcaicos. Foi feita uma palestra formativa com os professores para falar sobre os direitos de Carolina Maria de Jesus. “Eu senti a apreensão dos professores”.

Barreiras Pedagógicas

Quando se trata de acessibilidade pedagógica, Zumbi dos Palmares fala da dificuldade que tem em acompanhar as aulas, principalmente aulas com exposição de slides. Seria bom se os professores escrevessem no quadro, todavia mesmo os que têm interesse em fazer, não encontram giz na sala. E quando tem o giz, a escrita do quadro não está visível para parte da sala. Faz menção aos recados presentes nas salas - “apagar as luzes que a UFG está sem dinheiro para luz; (abrir janelas inteira para o sol entrar); “não liguem o ar porque está caro a energia”; avisos esses que nos remete aos tempos trevosos pelos quais passamos, nós e as universidades e esperamos nunca mais passar.

Zumbi dos Palmares (UFG, 2022) discorre que os professores falam muito rápido, ele não consegue copiar todo o material e precisa disso. Sempre copiou, pois precisa rever o material diversas vezes para assimilar. Os professores não disponibilizam slides. Ele tem dificuldade para concentrar, para acompanhar. “[...] eu

não tenho material para ficar depois lendo essa matéria em casa; quando vou imprimir é tudo preto e branco; e o que tem escrito no livro não é bem o que está na aula, não sei como estudar em casa o que vejo aqui” (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022). A professora da disciplina pré-clínica I, manda o material um dia antes mostrando o que vamos fazer no dia seguinte, já ajuda.

No ano de 2021, Zumbi dos Palmares, ao se deparar com todas as barreiras presentes no curso de odontologia na UFG, trancou o curso. “[...] Falei ah, o problema sou eu, não é o curso. [...] Agora estou mais com essa ideia de ah vou comentar, o que pode melhorar; o que não pode melhorar; mas eu nunca sei se eles vão levar a sério, ou se vão achar que é só invenção da minha cabeça”. A fala do estudante remete a todas as vezes, durante toda a sua vida escolar, que suas reclamações nunca foram relevantes a ponto de se tomar providências a respeito. O sistema faz com que desacreditemos em nós mesmos e assumamos suas mazelas como nossas.

Quanto a acessibilidade pedagógica Guerreiro Ramos diz:

Acessibilidade no material é muito complicado [...] principalmente quando eu entrei. [...] os professores utilizavam o portal da faculdade que se chama sigaa. E a gente solicitava para o professor mandar esse material com antecedência, falava com o núcleo, [...] eles demoravam com esse material, quando chegava o material adaptado não precisava mais, [...] a demora era tanta, e o pessoal do núcleo de acessibilidade alegava que tinha uma demanda muito grande. E por isso o material chegava atrasado. E a gente ficava atrasado, e a gente ficava perdido também, porque tinha atividades para serem realizadas e a gente não conseguia realizar essas atividades por causa do material que não tinha chegado (Guerreiro Ramos, UFG, 2022).

A justificativa recai sempre nas questões estruturais: falta de dinheiro, falta de funcionários, falta disso, falta daquilo. Não discordamos, todavia, pensamos: será que a demanda, de fato, era tanta? Guerreiro Ramos fala principalmente que entrou na UFG no primeiro ano das cotas, faltou organização? Faltou planejamento? Faltou conhecimento sobre a necessidade de adaptação de material para os estudantes com deficiência visual? A Política de Acessibilidade da UFG foi implantada em 2014. Entendemos os problemas financeiros pelos quais as IFES passaram, porém não podemos justificar toda problemática de falta de ações que promovam os direitos de estudantes com deficiência em tais pautas.

Barreiras Atitudinais:

Quando perguntados se já passaram por situações capacitistas ou discriminação na Universidade Guerreiro Ramos (UFG, 2022) disse que desconhece o termo

capacitismo. O Dragão do Mar (UFG, 2022) diz que sim, foi discriminado pela deficiência e pela idade. Zumbi dos Palmares (UFG, 2022) Luiza Barros (UFG, 2022) e Marielle Franco (UFG, 2022) afirmam que não sofreram práticas capacitistas nem discriminação na UFG. Todavia, Zumbi dos Palmares afirma que os colegas mudam as datas de provas sem respeitarem sua necessidade ou possibilidade de participar na nova data. Zumbi dos Palmares acrescenta,

Eles tentam ajudar, eles perguntam se não quero fazer parte do grupo; Mas eu prefiro não entrar no grupo; por que no dia que marcam a reunião às vezes a reunião não acontece (risos) e eu não entendo porque não acontece; às vezes num grupo normal, todo mundo marca a reunião no dia para discutir o seminário; e ninguém aparece; todo mundo marca um horário e eles não aparecem; então eu vou ficando tenso nos trabalhos em grupo por isso (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

Zumbi dos Palmares exprime uma das condições de sua existência que precisa ser respeitada pelos colegas de curso. Ao relatar o descaso dos colegas com sua condição, expressa o capacitismo arraigado em nós quando diz,

[...] fico tenso em relação a mudanças. Na hora algo que não estava planejado; aí a turma me coloca em situação constrangedora, porque eu já tenho meus horários fixos; Aí a turma pega e decide falar para o professor mudar a prova; o professor fala todos tem que assinar, eles passam a lista que a sala inteira já aceitou mudar uma prova para um dia que eu não posso. Aí fica meu nome, eu escrevo meu nome que eu não posso. E a turma inteira quer mudar. [...] Para eles é muito fácil mudar uma data; para mim é difícil mudar uma data, isso aconteceu umas 5 vezes (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

Eles são muito jovens, são todos capacitistas, não conseguem entender, diz Zumbi dos Palmares em relação aos colegas o colocarem em situação constrangedora não respeitando sua especificidade de não lidar fácil com mudanças.

Sobre se todos os colegas têm conhecimento da sua condição de deficiência ele diz:

[...] sabem, alguns acham que realmente existem, outros acham que não. Mas de certa forma eles sabem. Mas é estranho; porque eu fazia parte de um grupo e um dia uma colega minha (falou o nome) me cortou da foto do grupo. Eu falei para ela que era preconceito com pessoa com deficiência, que ela não podia cortar uma pessoa do grupo; ela falou que ela podia cortar. Eu falei que não; então são esses detalhes; tem umas coisas que acho que é certo, outras não. Eu acho que é desgaste; quando eu fico apresentando trabalho em grupo; na hora da divisão do que cada uma vai apresentar; eu fico tenso, na hora, eu acho ruim apresentar um seminário que não teve ensaio (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

Expressou ainda que após o diagnóstico recebido em 2021 estava pensando na possibilidade de fazer os trabalhos sozinho.

A relação dos discentes com os docentes é expressa assim,

Eu respeito e admiro todos que respeitam o tempo de aula (Zumbi dos Palmares, UFG, 2022).

Alguns professores entendem, outros não querem saber (Milton Santos, UFG, 2022).

Discentes e docentes, alguns são bons, outros eu percebo que está sendo tudo novo, em se tratando de pessoas com deficiência (Abdias Nascimento, UFG, 2022).

Acredito que seja boa com alguns, nem tanto com outros (Dragão do Mar, UFG, 2022).

Mais ou menos (Guerreiro Ramos, UFG, 2022).

Tive resistência de uma professora que eu ia fazer um núcleo livre e quando entrei na sala, ela me viu, virou e falou que não iria mudar o conteúdo, nem nada da aula dela, o jeito dela dar aula por causa de mim, se eu quisesse ou eu ficava, ou eu saía da turma e ia fazer outra coisa (Marielle Franco UFG, 2022).

A crença dos professores de que podem determinar o que podemos ou não fazer na universidade é, no mínimo, insensato. No curso de Carolina Maria de Jesus o capacitismo saiu da camuflagem em uma atividade prática de uma disciplina de fundamentos. A professora disse para a discente,

[...] olha, vou ser muito sincera, eu achei que você não fosse conseguir, foi como que ela falou. Eu achei que você fosse inferior às suas colegas, tipo na capacidade de fazer o serviço, mas você mostrou que não. Aí eu vi um certo preconceito mesmo (risos). Eu já entrei, a pessoa já tem aquela visão que eu não vou conseguir fazer e que é que ela acreditava, ela falou para mim, que acreditava que meu desempenho seria inferior aos dos meus colegas. Não foi (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Geralmente, nesses momentos, as justificativas são de que sempre foi assim. Passou do momento de deixar de ser. Não dá mais para continuarmos repetindo falas e atitudes que já não cabem. Lanna Júnior expressa que,

A interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas (Lanna Júnior, 2010, p. 14).

O autor retrata como a sociedade cria a deficiência e, embora exista o medo, o desconhecimento, a falta de expectativa, o estigma e o preconceito, acreditamos que isso tudo se torna algo maior, que podemos chamar de “o não querer conviver”. A

estranheza, a repulsão, despertada em nós ao depararmos com uma pessoa com deficiência não é problema do outro, é problema nosso. Nós devemos corrigir esse nosso defeito. O outro é só o outro e suas singularidades.

Questionados sobre a relação com os colegas, os discentes responderam:

Zumbi dos Palmares (UFG, 2022) “Tenho autismo e não gosto de interações, tenho 30 anos e a turma tem 18 anos”.

Nenhuma, diz Milton Santos (UFG, 2022).

Não tive relação com ninguém ainda devido ter participado apenas de 2 semanas de aula e veio a pandemia, responde Carlos Marighella (UFG, 2022)

Luiza Barros (UFG, 2022) diz: boa.

Não gosto muito de me relacionar com os colegas da minha turma, diz Abdias Nascimento (UFG, 2022).

Marielle Franco (UFG, 2022) diz que a relação com os colegas é ótima.

Dragão do Mar (UFG, 2022) responde que “sem eles provavelmente não estaria aqui”, enquanto Guerreiro Ramos (UFG, 2022) responde que distante a relação com os colegas.

Carolina Maria de Jesus (Unicamp, 2022) diz ter “apoio” (indignação) dos colegas do curso de enfermagem, quando tiraram a autonomia dela após o remanejamento dos microondas para um espaço onde todos poderiam usar, exceto ela. Em um outro momento a atividade prática foi marcada no ginásio da Unicamp, ela foi impossibilitada de participar, pois não foi possível acessar além da entrada. Quando em atividade com os colegas (todos com o mesmo uniforme) no HC, durante a espera do elevador, a funcionária, após observá-la alguns instantes, reporta-se a ela, mostrando qual era o elevador dos pacientes. Carolina Maria de Jesus fala dos colegas como se a apoiassem, porém não relata nenhuma ação efetiva dos colegas em prol de mudanças que de fato garantissem seus direitos.

Mercedes Baptista (Unicamp, 2022) se recorda das palavras proferidas pela PED, quando se recusou a pensar em formas de incluí-la na aula: “Olha, se não funciona para você, pode sair da minha sala. Não precisa fazer minha aula”. Mercedes perguntou aos colegas: “vocês irão assistir aula com essa pessoa enquanto eu estou aqui fora?” Ninguém fez a disciplina. Aqui, ao contrário do apoio dos colegas de Carolina Maria de Jesus, houve mobilização, houve posicionamento, diríamos que houve coletivo, houve ação. Os colegas de Mercedes Baptista disseram com atitudes para a PED e a coordenação do curso que ela tinha direito a ocupar aquele espaço, que aquele espaço no IA também pertence à Mercedes Baptista.

É compreensível que nem tudo esteja totalmente claro no quesito de garantia de direitos, até porque quase ninguém consegue apreender o que de fato seria concretizar

isso. Tomar uma atitude emancipatória requer um entendimento maior, requer desafiar coordenadores, professores doutores, requer impactar, mesmo que minimamente, privilégios da pequena parcela que está no comando. Isso é fácil? Claro que não. E o preço será cobrado, sabendo que não serão os privilegiados que pagarão.

Deste modo diz Mercedes Baptista (Unicamp, 2022), para eliminar barreiras “eu acho que preciso estar aqui dentro para que as pessoas saibam que existem esses corpos”. Carolina Maria de Jesus (Unicamp, 2022) compartilha da mesma ideia de Mercedes Baptistas quando expressa que,

Eu tenho que estar aqui; se eu quero alguma mudança tenho que estar lá; é preciso, é necessário, é muito necessário. Já que graças a Deus tenho condição, minha mãe tem condição de ficar aqui, não é a realidade da maioria das pessoas; já que a gente tem essa condição; vou permanecer e vamos tentar diminuir as barreiras. Impressionante as pessoas ficarem assim, nossa, você faz enfermagem, parabéns, na Unicamp! Eu acho muito estranho isso; As pessoas batem palmas; Eu não queria ser guerreira, mano (risos); eu queria que as coisas fossem fáceis para mim como são para vocês (Carolina Maria de Jesus, Unicamp, 2022).

Quanto aos desafios de ocupar espaços nunca antes ocupados, acreditamos que perdurarão ainda por um bom tempo. No entanto, a decisão de seguir com o intuito de movimentar as estruturas sociais será válida e possibilitará a outros trilharem caminhos parecidos.

As barreiras atitudinais, de fato, são as mais fortes, as que se sobressaem diante dos relatos dos discentes.

Guerreiro Ramos (UFG, 2022) e Dragão do Mar (UFG, 2022) falam da falta de formação das pessoas que trabalham no núcleo. Das falas capacitistas, da “sensibilidade” presente nas pessoas (existe sempre alguém que não gosta do que houve).

Quando pensamos historicamente vemos que houve avanços significativos. No Brasil, em termos legais, diríamos que temos um arcabouço necessário que garante direitos às pessoas com deficiência a não só existirem mais a se tornarem pertencentes a todos os espaços. Todavia, quando observamos os micros espaços como as universidades, como a Unicamp e a UFG, constatamos a presença de um intervalo considerável existente entre o pensar, o campo das ideias e a concretização de ações que, de fato, promovam e garantam os direitos das pessoas com deficiência.

5 - Considerações Finais

No intervalo de tempo de 2020 a 2024 muitos foram os acontecimentos históricos mundiais que interferiram diretamente em nossas existências. Mais de 700 mil (setecentas mil) vidas no Brasil deixaram de existir devido à pandemia do vírus da COVID-19. Segundo informação divulgada pela mídia e que consta no site: <https://covid.saude.gov.br/> acesso em 02/06/2024.

Além do número de mortos pela pandemia no cenário político brasileiro, houve momentos trevosos os quais a perda de direitos conquistados encadeiam os acontecimentos seguidos do desmantelo total do sistema único de saúde (SUS), promovendo o retorno de doenças já erradicadas como sarampo e a poliomielite, por exemplo; o desmonte da educação básica e também das universidades; a descrença na ciência; devastação do meio ambiente, incluindo áreas de proteção ambiental e áreas demarcadas pertencentes aos indígenas; validação do racismo, machismo, capacitismo, homofobias e muitas outras atrocidades encharcaram a concepção deste trabalho. Digo-lhes isso para que saibam que ser imparcial nem sempre é fácil.

Embebida pelo que experiencio diariamente na Unicamp e insubmissa confessa, posso exigir muito do espaço o qual me sinto pertencente hoje e, talvez por isso, tenha uma criticidade maior no que se refere a falta de acessibilidade ainda em todos os campos da Universidade. A garantia de direitos é responsabilidade da sociedade. Somos responsáveis por garantir, além do acesso a um curso superior, a promoção da permanência e do sucesso acadêmico dos discentes com deficiência.

Posto isso, com o objetivo de compreender a partir das políticas de acessibilidade e inclusão da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como do relato dos discentes com deficiência matriculados nos cursos de graduação dessas instituições, as condições de ingresso e permanência desses estudantes no ensino superior brasileiro no contexto da PNEE-PEI, constatamos que os discursos estão bem elaborados, as ideias muito bem constituídas, porém as ações ainda deixam a desejar.

Assim, Zumbi dos Palmares (UFG, 2022), ao se referir ao tipo de aula que temos na universidade, diz que se tornou muito exigente, por também ser professor e perceber o quanto ultrapassado e não efetivo é a forma de alguns professores tentarem passar conhecimento. Tratando-se da educação especial, do processo lento de inclusão das

pessoas com deficiência, pessoas com transtornos do espectro autista e pessoas com altas habilidades e superdotação (as quais por definição são PAEE), isso se torna evidente no dia a dia. A pesquisadora, professora, precisa dizer-lhes o quão exigente se tornou no decorrer do tempo, principalmente com alguns conceitos.

É compreensível que todos estamos aprendendo a deixarmos de ser capacitistas, todavia precisamos nos atentar ao fato de que é impossível termos inclusão sem acessibilidade. E a acessibilidade significa a eliminação de todas as barreiras existentes na sociedade que impedem ou dificultam que as pessoas com deficiência existam em igualdades de condições com as demais pessoas como supracitadas.

A porcentagem de discentes PAEE no ensino superior não chega a 1%. Temos 67.985 (sessenta e sete mil, novecentos e oitenta e cinco mil) pessoas com deficiência na universidade, não significa que essas centenas de milhares de pessoas estão incluídas nesse espaço que sempre foi seletivo, que sempre foi para poucos.

Constatamos que, para nós que trabalhamos na área da educação especial, ao ouvirmos e lermos a palavra inclusão, somos induzidos a pensar que se trata dessa parcela da população, o que é errôneo principalmente quando lemos isso nos documentos oficiais das instituições pesquisadas.

A dicotomia entre a concepção de deficiência social e patológica permanece atualmente. Em consonância com Kuhnen (2016) desconstruir o que está posto não será tarefa fácil. O capacitismo precisa ser eliminado entre o corpo docente das universidades, como também entre os discentes dos cursos. O grande desafio é a questão formativa da sociedade como um todo.

As barreiras atitudinais perduram, sem, em momento algum, se considerar a presença de alunos com especificidades únicas nas turmas. Diante do constatado não dá para falarmos em formação para sensibilizar. As formações precisam ser técnicas, precisam ser formações que deixem claro quais direitos precisam ser garantidos e efetivados. Esses direitos não podem ser considerados “boas ações”. Para tal, somos convocados à responsabilidade. É necessário criarmos a cultura de respeitar o outro com todas as suas especificidades. Para isso, pensamos na necessidade de nos desconstruirmos para podermos mudar costumes e culturas. Acreditamos que ao falar das pessoas com deficiência, não precisaremos dos substantivos e/ou adjetivos milagres, extraordinário, guerreira, forte etc., como declara Carolina Maria de Jesus (Unicamp, 2022).

As barreiras atitudinais compõem o preconceito nosso de cada dia, o capacitismo arraigado em nós. Precisamos aceitar que somos preconceituosos, que somos capacitistas. Assim poderemos pensar na possibilidade real de inclusão do PAEE no ensino superior.

Parafrazeando *Judy Heumann* (Documentário Crip Camp - A revolução pela inclusão. Netflix: (<https://www.netflix.com/title/81001496> > Acesso em 14/02/2024), sentimos que deveríamos expressar nossa alegria acerca do considerável progresso do processo de inclusão das pessoas com deficiência, ocorrido até o momento. Todavia, se tiver que ser sempre assim, as pessoas com impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial continuarão tendo dificuldades de serem tratados como iguais pela sociedade. As pessoas PAEE precisam ter suas singularidades, efetivamente, respeitadas no ambiente universitário. O que temos não é suficientemente básico para que eles possam cursar dignamente um curso superior.

Afirma Lombardi “Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias, e controle dessa sociedade” (2013, pág.14). Com base no que diz o autor, acreditamos que essa escola proporcionará a superação da opressão historicamente vivenciada pelas pessoas com deficiência.

Por fim, na segunda década do século XXI, ainda não temos uma educação que considere a diversidade presente em nosso país. Assim, se a escola, a priori, não pode ser o princípio da revolução social, ela pode ser o suporte para entendermos os mecanismos de opressão e exploração nos quais estamos inseridos. Sua apropriação é o passo relevante para que possamos vislumbrar uma sociedade menos excludente. A educação Inclusiva nos conduzirá à remoção dos "véus" que nos impedem pensar em uma equalização social.

6 - Referências

ALBINO, I. B.; MELO, F. R. L. V. Inclusão do estudante com deficiência no ensino superior: algumas reflexões. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 8, n. 2, art. 3, p. 42-55, 2011.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARCE, A. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 272-287, jun. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas/SP: Papirus, 2011. p. 81-110.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cad. Pesq.*, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2017.

BÖCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. **Anais do VIII Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multitelas**. – Prefeitura de Florianópolis – Santa Catarina, 2018.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. et. al. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In: **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social** / Gesser, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.) – Curitiba: CRV, 2020. p. 211-225.

BRANDÃO, Carlos Brandão. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC/SECADI/DPEE. 2015. p. 1-50.

BRASIL. A Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 05 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PORTARIA N.º 1793, DE DEZEMBRO DE 1994 <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em 05 de março de 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica – 2020. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução 4/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17.

BRITO, A. E. C. A.; QUIRINO, D. L. C.; PORTO, L. C. M. Educação especial e inclusiva no ensino superior. **Revista Educação**, Londrina, PR, v.16, n.20-21, p.14-20. 2013.

CABRAL, L. S. A., MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, 33 (nº esp. 3), p. 55-70. 2017.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v.11, n.1, p.105-117. 2017.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.8, n.23, p.111-126, maio/ago. 2018.

CASTRO, S. F. de; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179- 194, abr.-jun., 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa (35)**, n. 124, p. 11-32, São Paulo: FCC, jan./abr. 2005.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, n.30, p.7-15, dez.1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **In Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, No 116, p.245-262, jul.2002.

DAINEZ, D; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vygotsky: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 145-156, dez. 2018.

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

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

FAÉ, Monick Barbosa Ribeiro. Acesso à Educação Superior: o ponto de vista dos alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2015.

GARCIA, RAB; BACARIN, APS; LEONARDO, NST. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. esp, pág. 33–40, 2018.

GIL, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed-São Paulo :Atlas, 2002.

Horizontes, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 145-156, dez. 2018. DAINEZ, D; FREITAS, A. P. de. **Concepção de educação social em Vygotsky**: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 145-156, dez. 2018.

FERREIRA, Lavine Rocha Cardoso. **Vivências de alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia-MG**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2014)**. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis/SC. 2016.

KUHNEN, R. T. A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-334, Sept. 2017.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MELLO, Anahi; NUERNBERG, Adriano. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educ Rev**. 2011; 41:125-43.

PAGAIME, Adriana. **Estudantes com deficiência e as cotas do Sisu**: critérios de elegibilidade para ingresso nas universidades federais. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.48.2022.tde-18012023-104232. Acesso em 13/09/2023.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **NUANCES**. v.31, p.103 - 125, 2020. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291> >Acesso em 31/julho/2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba/PR: Appris, 2015.

PICCOLO, G. M; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre formas e conteúdo: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 283-315, jan./abr. 2013.

PLETSCH, M. D.; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no Ensino Superior brasileiro. **Educar em Revista**, p. 87-106, 2017.

<https://youtu.be/yv1dnuGgn2k>> Acesso em 13/09/2023

<<https://www.google.com.br/amp/s/g1.globo.com/google/amp/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>> Acesso em 13/09/2023
<<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/08/11-mulheres-negras-brasileiras-pioneiras-em-cultura-politica-e-ciencia.html>>. Acesso em 13/09/2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.4, São Paulo, p.861-870, 2011. (tradução Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira, Priscila Nascimento Marques).

APÊNDICES

Apêndice A _ Memorial

Campinas, 21 de novembro de 2023

A/C

Banca

Memoriar o quê?

A possibilidade de ter que escrever um memorial me assustou. O meu pavor teria sido acalmado se meu Orientador tivesse me dito que isso não era necessário, igual ocorreu com uma colega que defendeu recentemente sua dissertação. Durante o período de mestrado, ela vivenciou “o arrastar das correntes”, o “uso do chicote no pelourinho”, tendo que nascer forçosamente como mulher negra. Sua orientadora disse que não era necessário o memorial. É claro que essa colega tinha uma trajetória acadêmica brilhante que incluiu até premiações. Mas sua orientadora, mulher branca, socialmente bem colocada, “programada a ser doutora”, disse que algumas palavras na introdução da dissertação seriam suficientes dispensando e ocultando os momentos mais importantes da sua trajetória.

Diferente da postura dessa orientadora, tive de me debruçar deliberadamente sobre o exercício da escrita de um memorial e já faz alguns meses que tento falar um pouco da minha existência.

Tudo começou quando o Professor Régis falou sobre o memorial. Perguntei o que é um memorial? Tive como resposta: sua história acadêmica. Brincando expressei, o lattes? Recebi um olhar virtual não muito aprovador (risos).

Recordo que durante a graduação tive colegas de curso que estavam preocupadas em compor um memorial, preocupação esta que eu não tinha disponibilidade para cultivar, uma vez que sobreviver às violências psicológicas impostas pelos brancos na universidade eram suficientes. Sim, somos violentadas diariamente, quase que constantemente. Por exemplo, a pergunta de uma professora ao encontrar comigo no corredor após eu ter terminado a graduação: “O que você faz

aqui”? Parafraseando Bell Hooks: “não posso eu frequentar um espaço público o qual todas, todos e todes¹ têm o direito de transitá-lo”? “Não sou eu digno deste espaço”?

Comentando com uma amiga de estudos acerca do que é um memorial, ela frisou: - Você quer saber das trajetórias dos outros e não quer falar da sua!? Isso tentando me dizer o que não queria entender. E na resistência procurei saber o que seria um memorial, por que na verdade não estava definido memoriar o quê?

Preciso deixar claro que sou súdita do Pequeno Príncipe. O que isso significa? Significa compartilhar das mesmas ideias do autor quando afirma que as pessoas grandes adoram os números.

Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: Qual o som da sua voz? Que brinquedos prefere? [...] perguntam qual sua idade? Quantos irmãos ele tem? [...] Se dizemos às pessoas grandes: “Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...” elas não conseguem, de modo algum, fazer uma ideia da casa. É preciso dizer-lhes: “Vi uma casa de seiscentos mil.” Então elas exclamam: “Que bela casa!” (Saint-Exupéry, 2006, p.19-20).

Enfatizar que as pessoas grandes adoram números significa se opor a necessidade de números para tudo, significa não considerar necessário expressar tantos números para justificar situações que geralmente são autoexplicáveis. Desse modo, o Pequeno Príncipe (2006) nos diz: “Só se vê bem com o coração; o essencial é invisível aos olhos,” confirmando sua teoria. Além disso, ele também nos enfatiza que “Só as crianças sabem o que procuram” (p. 75) reforçando mais uma vez a importância de nos tornarmos parecidos com as crianças.

Assim como os conselhos do Pequeno Príncipe, procuro, na medida do possível, não ser uma pessoa grande. Penso que necessito continuar tentando ver com o coração, pois o essencial é acreditar que sou mesmo responsável pelo que cativo. Sendo assim, possivelmente não lhes apresentarei alguns números e espero que possam entender a razão. No entanto, há a probabilidade de que sintam a falta dos números e esta é uma das razões pelas quais me apresento como súdita do Pequeno Príncipe.

Na primeira década do século XXI, passei por cursinhos pré-vestibulares, curso técnico em mecânica (focando a matemática que poderia ser útil) no Colégio Técnico da Unicamp - COTUCA. Aqui fiz estágio e tudo mais. Tive o privilégio de trabalhar só

¹ Todes termo que significa a neutralização de gêneros. Uma língua inclusiva em uma sociedade historicamente machista no que se refere a gênero. <https://www.politize.com.br/linguagem-inclusiva-e-linguagem-neutra-entenda/> >Acesso em 01/11/2023.

com homens, e observo que poucas vezes na minha vida fui tão bem cuidada. Cursei Técnico em Meio Ambiente também no COTUCA.

Tenho ciência que o Pequeno Príncipe não cabe na academia, devido ao rigor científico. Rigor este que atende a uma supremacia branca que por razões desconhecidas não compreendem o Pequeno Príncipe como acadêmico. Kilomba discorre:

Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, **questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente**. Os temas, paradigmas e metodologias utilizados para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa “diferença”, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, uma mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negros/os como menos válidos? (Kilomba, 2021, p.54, grifo meu).

Na minha compreensão, as palavras de Kilomba possivelmente justificam a razão pela qual Saint-Exupéry não seja considerado acadêmico e, conseqüentemente, sua Obra também não. Não que ele fosse uma pessoa negra, mais pela forma de “escrita não séria”, sem o rigor exigido pela ciência. A respeito de conhecimento, Kilomba acrescenta:

A epistemologia, derivada das palavras gregas episteme, que significa conhecimento, e logos, que significa ciência, é a ciência da aquisição de conhecimento e determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos), e nesse sentido define não apenas o que é conhecimento verdadeiro, mas também em quem acreditar e em quem confiar. Mas quem define quais perguntas merecem ser feitas? Quem as está perguntando? Quem as está explicando? E para quem as respostas são direcionadas? (Kilomba, 2019, p. 54).

O trecho destacado mostra que, geralmente, os temas, os fenômenos e os métodos atendem a um grupo específico e que não há espaços para perguntas inoportunas, uma vez que não atendem aos requisitos, ao rigor necessário para merecer uma resposta, ou até reverberam temas não oportunos a tratar. Estou falando do Pequeno Príncipe porque, como já expressei, sou sua súdita, todavia quando penso nos muitos instantes acadêmicos, nas muitas perguntas sem respostas ou ignoradas, na escrita que não está adequada cientificamente, clareia a opressão existente e experienciada por todas, todos e todes nós negras e negros, como também qualquer outro historicamente esquecidos como é o caso das pessoas com deficiência. Entendo

que é o que Kilomba nos diz na citação. E justifica a fala da avó da minha colega: “Quem mandou se meter com coisa de branco”? Ou seja, a ideia é continuar tudo como está, aceitar as regras e dar conta por mais dóido que seja, afinal a universidade é para humanos, logo, as opções são dar conta, ou dar conta.

O Pequeno Príncipe nos provoca a pensar e/ou repensar nossas atitudes, nosso lidar com o outro, o enxergar por outros ângulos, outras perspectivas que não esteja ligado a visão do colonizador. Em uma leitura “rasa”, superficial observamos que no quarto planeta o empresário lhe diz que é - **“um homem sério, sem tempo para divagações, que se apoderou de um total de quinhentos e um milhões, seiscentos e vinte e duas mil, setecentos e trinta e uma estrelas”** (Saint-Exupéry, 2006, p. 47, grifo meu). O empresário diz que não faz nada com as estrelas, as possui, isso faz dele rico.

O acendedor de lampião no quinto planeta cumpre o regulamento que é acender e apagar o lampião, não importando a razão. O geógrafo ocupante do sexto planeta diz que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos (Saint-Exupéry, 2006, p.53), todavia não sabe se tem mares, rios, montanhas em seu planeta, pois faltam os exploradores para encontrarem e levarem as informações até ele geógrafo. Particularmente considero intrigante o que está expresso.

Peço licença para expressar abaixo o poema Insubmissa de Elisa Metzker², pois o mesmo fala muito da minha existência, me define em muito. Em verdade, acredito que fale por muitas mulheres, meninas negras. As histórias são muito próximas.

Insubmissa

Eu sou insubmissa

Desde o momento em que vim a esse mundo.

A partir do momento em que fui carimbada com o selo da existência.

A criança preta do cabelo crespo trançado, que usava óculos.

²Eliza Metzker, 22 anos, é natural de Caravelas (BA), é poeta, escritora, slammer e graduanda do Curso Letras Português pela UNEB Campus X. Atualmente desenvolve pesquisas na área dos estudos literários, de gênero, identidade e dos estudos decoloniais. Seu foco poético é a poesia protesto, poemas viscerais de denúncia social e de autoafirmação. Elisa está terminando de escrever seu segundo livro intitulado "Sobre(vivências)". Seu poema foi lido no encontro #4 do curso 100 Anos de Paulo Freire: esperar em tempos de barbárie, da Universidade Emancipa com a UFABC, no dia 26/08/2021. Pode ser escutado nesse link: <https://www.youtube.com/watch?v=fQFun1zFnUw>

A criança que amava jogar futebol no meio dos meninos e era chamada de "menina-macho". A adolescente magricela sendo a única que ainda não tinha ganhado corpo.

A jovem que com 12 anos alisou o cabelo pra se sentir aceita, ao ser perguntada: "qual é o pente que te penteia?".

Eu sou insubmissa. Quando olho pra trás e vejo que a maioria das minhas lições de moral foram aprendidas e apreendidas à base de manipulação.

Ao ser subestimada por outros, ao me autossabotar.

Quando fui superprotegida, julgada incapaz e irresponsável. Quando me escondiam da vida real, quando calavam minhas dúvidas e me impediam de pensar.

Quando quiseram ditar meu caminho, julgando-o certo.

Mas segui sendo insubmissa.

Assim, no gerúndio...

No caminhar, na construção de uma identidade inicialmente forjada. Mas eu não queria me lapidar.

No fundo, no fundo, eu sabia do meu valor. Quando minhas escolhas fugiam do padrão e minhas decisões apontavam para o rumo que sempre me pertenceu, a multidão se evaporou devido ao efeito do meu corpo bomba-relógio.

Era a hora de estilhaçar e me encher de mim. O que não mais importava, iria ferir meus pés na caminhada.

E fui insubmissa, pois não desisti.

Desobedeci!

Tentando sarar as marcas causadas pelo ferro do patriarcado. Tentando entender o tempo e o espaço em que vivo.

Me permitindo sentir, cansar, ser vulnerável.

Assumindo pra mim quem sou de verdade, enxergando meu mundo mais colorido desde então, ao defender minhas bandeiras. Lidando com a rejeição e por vezes me perguntando onde errei, mas logo em seguida lançando a resposta: o verdadeiro erro é não amar.

Eu sou insubmissa quando não me calo, quando amo alguém do mesmo sexo, quando destruo crenças limitantes, quando decido meu próprio destino, quando faço da arte símbolo de resistência e afeto.

Eu sou insubmissa quando preservo o legado das minhas ancestrais e preparo o terreno para as minhas mais novas.

Quando conheço minha história e ensino as demais.

Quando ponho meu turbante ou quando prefiro mais volume do que definição no meu cabelo-coroa.

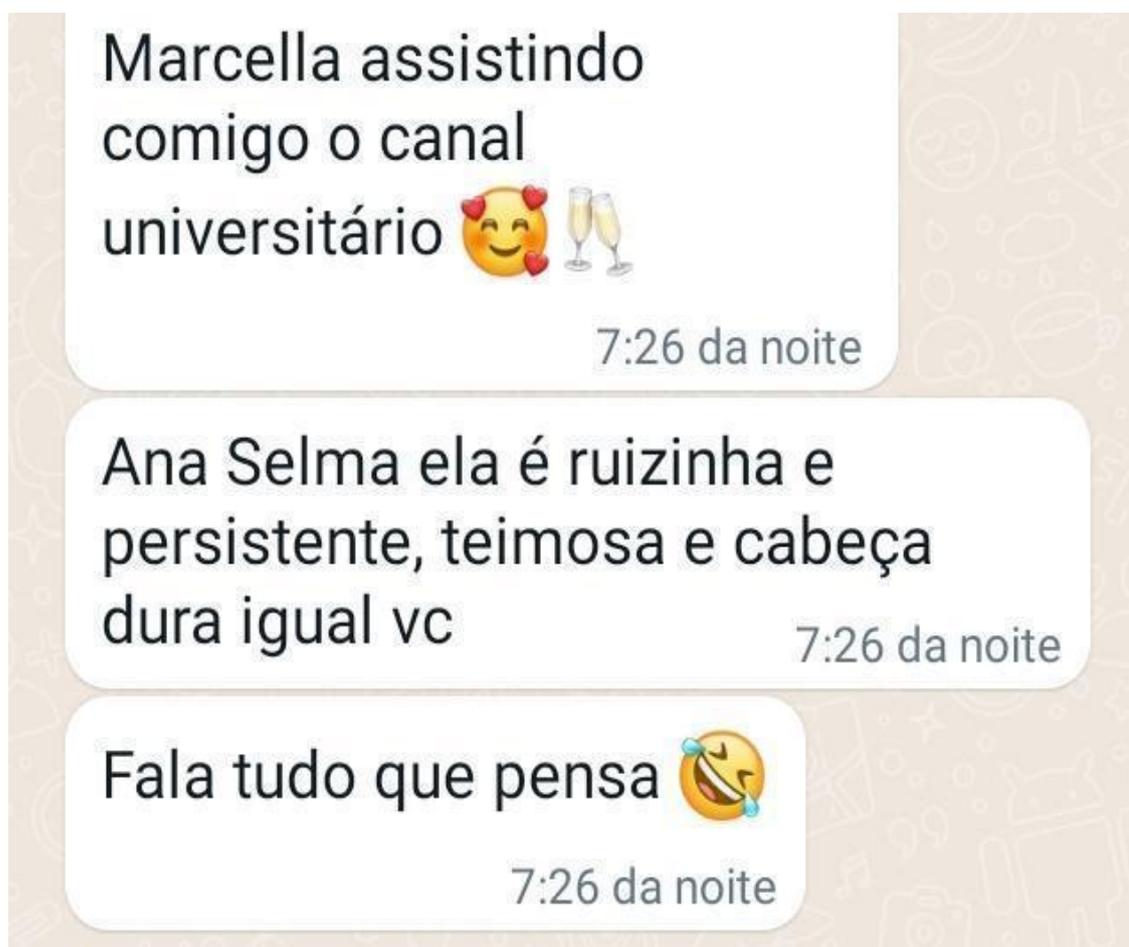
Ser insubmissa é estar em movimento, mente e corpo. Afinal, há uma maré opressora para se nadar contra.

Mas juntas, salvamos vidas. Sigo sendo insubmissa.

Insubmissa é uma boa definição para mim “Ana Selma”. Ousada, subversiva, gosta de causar, peralta, irônica demasiadamente, chata, insuportável, gosto mais “do menino que carrega água na peneira³” soa poético. São tantos os adjetivos que fico feliz em saber que me constituem, porém alguns são mais presentes.

No final de 2021, a pessoa que primeiro me amou em Campinas enviou a mensagem abaixo.

Figura II - Mensagem da Marcia falando da Marcela



³ BARROS, Manoel de. Exercício de ser criança. - Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

Fonte: Zap da Autora

Marcella é filha da minha amiga Márcia Regina.

Outra pessoa que fosse caracterizada com os adjetivos acima possivelmente não sinta orgulho de ser assim. A Marcella com estas características está de acordo com o combinado expresso por Evaristo (2015, p. 99): “Combinaram de nos matar; A gente combinamos de não morrer”, ou seja, sobreviverá ao sistema, será mais uma insubmissa. Importante observar que tais características foram expressas pela pessoa que me amou desde sempre em Campinas, estado de São Paulo. Através dela os pais passaram a me amar, as tias, os avós, o marido e minha sobrinha Marcella.

Dizem que as/os Amigas/Amigos são a família que a gente escolhe. Acredito diferente. Penso que em verdade não é uma escolha é algo mais determinado que a família consanguínea. São anjos escolhidos exatamente para nos ajudar a levantar quando caímos. E assim temos seguido.

Conhecem a expressão - amigo é aquele que ajuda a esconder um cadáver?

Geralmente as pessoas ficam horrorizadas quando ouvem isso. Diria que por não saberem de fato o que é uma Amizade e também por total hipocrisia.

Se perguntarem se esconderia um cadáver com Márcia Regina? A resposta é sim sem dúvida alguma. Se minha amiga, por alguma razão, matar alguém e precisar esconder vou falar para ela que não concordo, vou até tentar convencê-la a acabar com a farsa, mas se não conseguir fazê-la mudar de ideia eu ajudo a esconder o cadáver.

Esta Amiga significa casa, comida, dormida, vestimento, cobertor para o frio (Eu congelo), dinheiro para o ônibus e para outras cositas mais. E já foi isso.

Quando retornei da Unesp para Campinas em 2006 “Caminhando contra o vento, sem lenço, sem documento, no sol de quase dezembro⁴...nada nos bolsos ou nas mãos, eu vim”. Estava sem casa para morar, comida, dinheiro, sem um curso superior, sem nada, ou melhor, tinha uma amiga. E ter Amigas é como Arvorear⁵, canta padre Fábio de Melo.

Nos conhecemos fazendo cursinho popular. Uma era mais pobre que a outra. O esposo dela completava o trio de mazelados. Ele entrou no curso de história na Unicamp bem antes que nós duas. Anos mais tarde ela entrou em Pedagogia também

⁴ Alegria alegria. Letra,música e interpretação Caetano Veloso. <https://youtu.be/WL8l80laMml> > Acesso em 12/10/2023

⁵ Arvorear: - https://youtu.be/LlVnwTlbd_M > Acesso em 12/10/2023

na Unicamp. Eu entrei após os dois estarem formados. A formatura dela foi no ano que consegui acessar o “portal mágico” da Unicamp.

Ela caracteriza a filha igual a mim, é mais uma declaração de amor. Passei a noite acordada na maternidade, após o nascimento da Marcella que chorou a noite inteira. Afff

Em um período após passar por procedimentos cirúrgicos precisei de cuidados e Márcia Regina me acolheu em sua casa durante 30 dias, com todos os cuidados possíveis. Anterior a isso cuidamos de sua mãe com câncer. Quando hospitalizada uma tia ficava período da manhã. Eu ficava período da tarde e ela, Márcia, passava a noite. Foram necessários alguns dias de internação. Outros de quimioterapia e muitos dias de cuidados em casa.

Recentemente em uma madrugada de sábado ela me fala que está vendo na TV Almir Sater cantando Tocando em frente⁶.

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais.
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
[...]

Em seguida ela me envia uma mensagem dizendo:

Figura III - Marcia falando da música Tocando em frente

⁶ Tocando em frente - Compositores: Almir Eduardo Melke Sater / Renato Teixeira De Oliveira
<https://youtu.be/OtdKtFaGNKk> > Acesso em 12/10/2023



Fonte: Zap da autora

E falando de Amor por minha pessoa, em 12 de janeiro de 2022 tive um delicioso encontro virtual com algumas mulheres inesquecíveis com intuito de que elas pudessem me ajudar a gestar o memorial.

A figura IV exterioriza a definição dessas mulheres acerca da Ana Selma.

Figura IV - Definição em uma palavra de Ana Selma

Defina Ana Selma



Fonte: Elaborado por www.menti.com

Mulheres significativas na minha história em Campinas me definiram com as características acima. Algumas com décadas que fazem parte de mim, outras nem tanto, todavia cada uma contribui, dentro de sua especificidade, com o Ser que sou neste momento.

Reconheço em mim todas as características que foram expressas por elas na figura III, em formato de “nuvem de palavras”. A presença delas na atividade foi bem mais que uma declaração de amor, apesar de não ter dúvidas do carinho que as mesmas dispensam a minha pessoa, pelo fato de as escolher como poetizou Fernando Pessoa.

“Meus amigos são todos assim: metade loucura, outra metade santidade. Escolho-os não pela pele, mas pela pupila, que tem que ter brilho questionador e tonalidade inquietante.

Escolho meus amigos pela cara lavada e pela alma exposta. Não quero só o ombro ou o colo, quero também sua maior alegria. Amigo que não ri junto, não sabe sofrer junto.

Meus amigos são todos assim: metade bobeira, metade seriedade. Não quero risos previsíveis, nem choros piedosos. Quero amigos sérios, daqueles que fazem da realidade sua fonte de aprendizagem, mas lutam para que a fantasia não desapareça.

Não quero amigos adultos, nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice. Crianças, para que não esqueçam o valor do vento no rosto, e velhos, para que nunca tenham pressa.

Tenho amigos para saber quem eu sou, pois vendo-os loucos e santos, bobos e sérios, crianças e velhos, nunca me esquecerei de que a normalidade é uma ilusão imbecil e estéril”.

E também por saber que se não me amar não fica em minha vida. Dizem que eu seleciono as pessoas, em verdade acredito ser selecionada. Marcia Regina fala que eu faço teste com as pessoas. Diria que apenas tento ser eu.

Falando com minha irmãzinha Cininha acerca da proposta do memorial, ela me disse que eu deveria escrevê-lo sozinha e não ser escrito por irmãs, amigas, colegas. Entretanto, acredito que meus vários “eus” são constituídos e forjados, lapidados por todos eles de modo único, ou seja, pelas pessoas que passam pela minha existência. Espero que no final deste escrito, eu tenha atingido o objetivo de mostrar um pouco de quem sou, afinal, após resistências e questionamentos me esforço para aceitar que este dirá a vocês leitores um pouco do que sou.

Essa minha irmãzinha me definiu com a resposta abaixo.

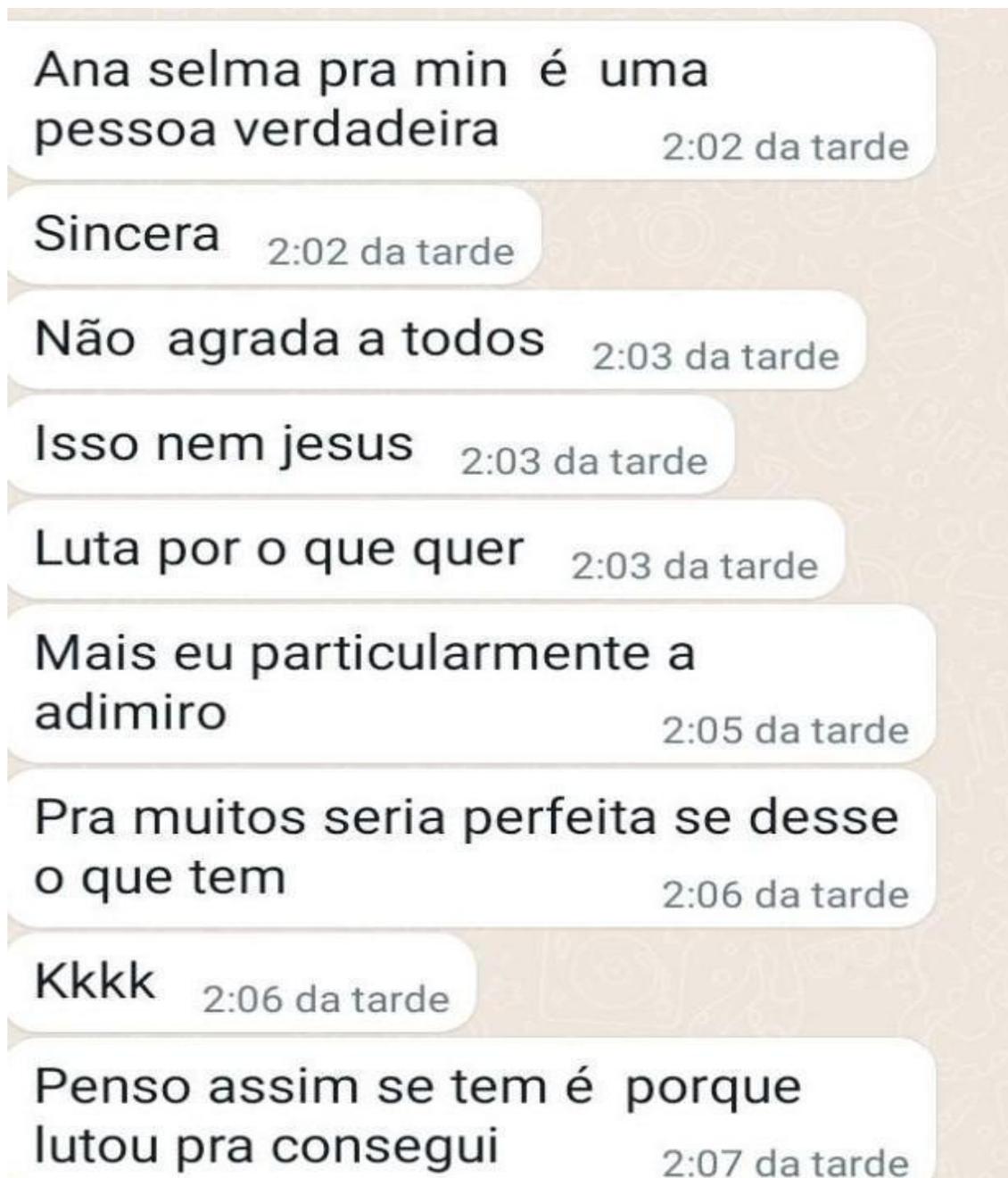
Figura V- Cininha defini Ana Selma



Fonte: Meu zap

Penso que preciso nutrir-me dos presentes que a vida me deu, para chegar até vocês um pouco desse “Ser”. E procurando a mim perguntei a outra das 7 irmãs quem é Ana Selma. E ela simplesmente escreveu o que segue abaixo.

Figura VI - Josefa defini Ana Selma



Não se apega a nada 2:08 da tarde

Quando me dar algo material eu agradeço 2:10 da tarde

E quando tem um tempinho pra ouvi eu amooooo 2:11 da tarde



2:13 da tarde



2:13 da tarde

Pra min é tudo de bom ter você como irmã 2:13 da tarde

Fonte: Meu Zap

Tempos atrás fui perguntada se me considerava amada. Quando leio “que é tudo de bom me ter como irmã” ou que “sou o plano lindo de Deus”, poderia eu dizer que “a experiência em andamento” se sente amada, admirada por algumas das minhas

pequenas e particularmente por todas, todos e todes que estão em minha vida. Minhas Pequenas me proporcionaram o privilégio de ter brincado com bonecas de verdade. Cada dia um penteado diferente.

Amor é algo que não temos ideia do que é. Isso fica claro nas declarações. - Te amo muito! Amar, se tivéssemos ideia do que significa não falaríamos para ninguém. Esse “Te amo muito” não existe. Amar já engloba o maior, mais intenso, mais real, enfim. Quando um Tal Jesus disse; “Amai a Deus acima de tudo e Amai ao próximo como a ti mesmo”. Ele “brisou”, como disse uma colega em certa conversa. “Amai o próximo como a si mesmo”. Ele está dizendo que a gente se ama. Errado. Nem mesmo sabemos o que é amar, menos ainda nos amarmos. Amar o outro será possível quando nos amarmos e isso só daqui a 200 milhões de anos Luz. Eu gosto desse número. Alguém perguntou - Por que 200 milhões de anos Luz? Óbvio que uma pessoa grande. Isso é para dizer que tenho esperança, que acredito na tal humanidade, que de fato chegará o instante no qual saberemos o que é amar. Por enquanto é esperar. E penso que no caso não tem nada a ver com esperar. É esperar mesmo.

Agora que vocês leitores tomaram ciência que “carrego água na peneira,” sou destemida, subversiva, sofro de sincericídio, batalhadora, sobrevivente, insubmissa, rebelde, ruim etc. e tal. Também amo cantar e dançar. Amo músicas. Tenho uma trilha sonora para cada instante da minha história. Segundo o spotify a trilha sonora de 2021 foi Oração de São Francisco⁷, versão Frei Gilson. Top 6 foi “A criança que eu fui um dia⁸”. Também gosto de poesia, teatro, cinema. O sol é vida. Olhar o mar juntando-se ao céu dá uma sensação de “para sempre”. Sentir a brisa encharcada no rosto ao admirar as Cataratas do Iguaçu é contemplar Deus. Assistir o “desabrochar dos bebês” dia a dia é a certeza que o impossível não existe e que precisamos esperar.

Ah, para não dizer que não falei das flores⁹ alguém bem diferenciado me caracterizou como flor de cerejeira. Segundo o deus google, Flor de Cerejeira significa a beleza feminina e simboliza o amor, a felicidade, a renovação e a esperança. E um outro alguém não tão diferenciado me chamou de flor de mandacaru.

Segue as respectivas imagens florais, penso que dará um florear ao texto.

⁷ Oração de São Francisco versão Frei Gilson. <https://youtu.be/LzToMt2IDc4> > acesso em 16/07/2023

⁸ A criança que eu fui um dia. Reverb Poesia. <https://youtu.be/FaW8-qmlCol> >acesso em 16/07/2023

⁹ Para dizer que não falei das Flores música de Geraldo Vandré <https://youtu.be/1KskJDDW93k> >acesso em 16/07/2023

Figura VII - Vania defini Ana Selma



Fonte: <https://oempregoeseu.com/2020/11/27/flores-e-seus-significados-flor-de-cerejeira/>

Figura VIII -



Fonte: Acervo pessoal

Em 2018 fui apresentada a algo denominado Movimento Vital Expressivo (MVE)
- que podemos resumir como sendo mobilização de energias usando música e

movimento¹⁰. MVE é uma prática integrativa que nos proporciona trabalhar os vários Eus os quais nos compõe. E abre um leque de possibilidades para trabalhar com as crianças e principalmente as crianças com deficiência. Penso que o MVE é expansão, amplia e dá volume. Parafraseando Vygotsky, a aprendizagem ocorre no momento que somos levados a criar novos caminhos, a pensar estratégias, a “confabular” ações.

Meu sonho no futuro, espero que próximo, será alinhar a Pedagogia Histórico Crítica (Saviani) com a Psicologia Histórico Cultural (Vygotsky) e MVE oportunizando aos estudantes com deficiência desafios os quais proporcione acesso ao saber elaborado, sistematizado necessário.

Voltando ao memorial, retorno a crise inicial memoriar o quê?

O fato de precisar estar em um curso na Unicamp para ter acesso a real mensagem dos versos de Caetano Veloso em "Cajuína¹¹" criados em homenagem ao poeta piauiense Torquato Neto e a todas, todos e todes nordestinos, e que poucos conhecem?

Existirmos: a que será que se destina?
 Pois quando tu me deste a rosa pequenina
 Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
 Do menino infeliz não se nos ilumina
 Tampouco turva-se a lágrima nordestina
 Apenas a matéria vida era tão fina
 E éramos olharmo-nos intacta retina
 A cajuína cristalina em Teresina

Sim, a inesquecível Professora Roseli Cação explicou em uma aula os versos de “Cajuína” e ainda declarou que gosta muito de cajuína. Isso também foi uma declaração de amor à minha pessoa. Deu uma aula sobre a literatura e costumes piauienses. A saber, cajuína é uma bebida típica do Piauí. feita com a polpa do caju.

Voltando;

Se não fosse súdita do Pequeno Príncipe diria a vocês em números quantas tentativas sem sucesso foram necessárias até ser aprovada pelo vestibular da Unicamp em 2010. Teve ano que foram 5 vestibulares. Isso por ser insubmissa e ter claro que o estado é responsável pela minha educação, é direito minha educação pública, gratuita.

¹⁰ É bem mais que isso...

¹¹ Cajuína - Caetano Veloso. <https://youtu.be/nmd7Nw9KqaE> acesso em 16/07/2023

Tradução literária: <https://youtu.be/Ea1NkHOkJlw> acesso em 16/07/2023

Se preciso fosse faria 99, 100 vestibulares, como Thomas Edison¹², ciente que foram e seriam apenas tentativas sem sucesso, nunca fracassos.

Há alguns anos em uma situação me identifiquei como teimosa. Um professor de física disse que não, eu era persistente e explicou a diferença. Teimosia é quereremos algo impossível mediante as condições normais de pressão e temperatura. Ex: equilibrar uma xícara sobre uma agulha. Persistência é buscarmos o que é possível. Olhando por esse ângulo faz sentido, todavia, o meu caso chega muito próximo de teimosia.

Observo que na Unicamp sempre fui para segunda fase desde o primeiro processo que participei. Reza a lenda, que entrei em matemática em um dos primeiros vestibulares que participei. Matemática sim. Estava fugindo prestando matemática? Pretendia desmontar a mística de que matemática é para inteligentes, principalmente na escola básica. O fato de ser exata, sem mimimi, pronta, sem muito a ser questionada me fascinava e ainda me fascina, e pode até parecer contraditório fugir da seriedade das pessoas grandes e gostar de matemática. Mas não, os seres pequeninos geralmente são bem exatos, sem manipulação com as palavras, para desespero das pessoas grandes eles falam exatamente o que sentem, a verdade. Não há preconceitos, julgamentos, discriminação. Querem saber exatamente o que verbalizam ao fazer uma pergunta. Amo trabalhar com eles, para eles, por eles.

Voltando a Matemática - Consegui entrar em matemática na Unesp, primeira chamada e na terceira ou quarta chamada na USP em 2004. A Universidade pública me "esbofeteou a cara", gritou que o espaço acadêmico não é para qualquer um. Não basta querer é necessário como diria um ex-professor do cursinho: - "É necessário muito sangue nos oios".

Não recorro de não saber ler após começar frequentar a escola. Entrei no primeiro ano. Aprendi muito bem todo o conhecimento elaborado, sistematizado que foi possível ser transmitido pelas minhas professoras em um lugarejo na zona rural de Teresina - Piauí. Meu amor pela matemática inicia lá. Sempre fui a primeira da classe, só 10. Nunca coleí. A duras penas descobri que o conhecimento o qual foi possível chegar a mim era quase nada. Foi necessário estudar livros inteiros de matemática da 5ª a 8ª série para "digerir" alguns dos conteúdos básicos como fração, por exemplo.

¹² Thomas Alva Edison, inventor da lâmpada elétrica em 1879. Alguns anos se passaram e conta-se que Thomas Edison, antes de conseguir fazer a ideia da lâmpada funcionar, admitiu que havia criado 100 maneiras erradas de se construir uma lâmpada. https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Edison

Um conteúdo que faz parte do nosso cotidiano, ao dividirmos 1 laranja em duas metades (1 inteiro / dividido em duas partes iguais), ao pedirmos uma pizza dividida em 6 pedaços (1 inteiro / dividido em 6 partes iguais), ao fazermos um bolo. Geometria? Nem pensar. Tais conteúdos compõem a parte final dos livros didáticos e nunca passamos da metade deles nas escolas públicas. Fração é uma divisão. Explico fração para os bebês ao servi-los à sobremesa quando é laranja ou maçã. Os adultos ficam rindo, acreditam ser loucura, ao invés de aprenderem também.

Uma cena das mais lindas que presenciei na vida foi uma professora de jardim (Educação Infantil) ensinando fração para suas crianças. Estavam fazendo um bolo, todos participando, simplesmente lindo. O ensinar quando bem feito me emociona. Fazendo um adendo, também presenciei uma turma do maternal fazendo passeata pela escola exigindo os direitos das mulheres.

O professor de trigonometria do cursinho exclamava: “me enche de orgulho e me mata de vergonha.” Eu entendia toda a problemática dos polinômios, da trigonometria, parava na fração final. Por razões que desconheço as questões de matemática, física, química, quase sempre o resultado final requer a solução de uma fração. Fração é um dos conteúdos mais fácil da matemática, e muitos lamentavelmente não sabem, não entendem, não foram ensinados como deveriam, com tal facilidade.

Fiz uns 3 anos de cursinhos com todas as dificuldades possíveis que alguém poderia ter. Isso porque estudar no Brasil mesmo com a constituição de 1988 afirmando que é direito de todos os cidadãos brasileiros não é para qualquer um. Penso que faltou definir quem de fato são os tais cidadãos.

Uma das situações mais humilhantes é você ser pobre e ter que provar que é. Compara-se a ser negro e ter que passar por uma banca de averiguação de heteroidentificação. No caso das bancas compreendo que essa comprovação se faz necessária devido a branquitude tentar burlar, pois se acha prejudicada pelas reservas de vagas.

Castro (2011) traz no seu trabalho a fala de um discente com deficiência falando acerca da busca de acessibilidade no curso: - Parece que eu sou um animal pedindo autorização para conviver com os demais, com os seres humanos, me senti exatamente assim [...]. Nos sentimos animais, objetos, coisas quando precisamos comprovar que somos pobres, que somos negros, que somos deficientes.

Mais uma vez volto à pergunta: memoriar o quê?

Traço algumas linhas relatando a experiência que tive ao cursar algumas disciplinas certas em período errado, além disso, falo também sobre meu analfabetismo digital.

Sim, fiz matrículas em disciplinas da tarde, só que meu curso era noturno, pois faço parte de uma parte da população que vive às margens. “A margem é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (Kilomba, 2019, p. 69). É possível atravessar o portal mágico e adentrar a universidade, todavia se não tivermos de fato muito bem nutridos para resistirmos tudo o que vem após adentrar no espaço acadêmico não resistiremos.

Se não bastasse o meu analfabetismo, acontecem situações tecnológicas comigo que creio não ocorram com mais ninguém, ou melhor, quase ninguém. Colegas de grupos de trabalhos na faculdade ficaram muito bravos por eu não conseguir enviar material que deveria ter enviado nas datas devidas, fui excluída algumas vezes, aparentemente por isso. Recordo que não consegui enviar um trabalho final para uma certa professora por questões tecnológicas e ela olha para mim e diz: acontece isso comigo também.

No final do ano passado precisava enviar um material até as 23:59 horas de uma certa data. Revisei o material, salvei em pdf, abri o e-mail, escrevi no corpo do Email, coloquei os endereços da pessoa a receber, anexe, atenta ao horário, pois já eram 23:55 horas. Infelizmente constato dia seguinte que o material não foi enviado e observo que um outro e-mail, para o mesmo endereço foi enviado às 00:07 minutos. Se lhes informo isso é para dizer-lhes que precisei e preciso de alguns que me guiem pela mão em muitos momentos. E o interessante é que sempre aparece alguém necessário.

Acredito ser válido ressaltar que não tinha computador nem internet em casa durante quase toda a graduação. Quando comprei foi um de marca, caro, que durou 6 meses, (risos). Trabalhava durante o dia algumas vezes foi necessário faltar aula para fazer os trabalhos. Não gosto da tecnologia da mesma forma que ela não gosta de mim. Não tenho paciência para internet e redes sociais, até porque não vejo muita utilidade.

Em 2020 me desesperei com a probabilidade real de ter que cursar disciplinas remotas. Por ter cursado créditos como aluna especial foram necessárias 3 disciplinas apenas, duas dessas como meu Orientador Régis Henrique graças a meu Deus.

Quando eu era PAD, a FE (Faculdade de Educação da Unicamp) estava na transição de plataformas do teleduc para o moodle. E geralmente como auxiliar didática

alimentar as plataformas é uma das funções desde que o professor assim queiro. Recordo que foi um embate de Ana Selma X Professor. O meu pavor da tecnologia fazia eu pedir que usássemos o teleduc, de alguma forma eu sofreria menos. Chegamos no momento que ele (Professor Régis) disse que usaríamos as duas então. Eu disse-lhe que retiraria tudo que havia falado antes e tudo bem o moodle era uma maravilha (risos).

Particpei do Programa de Estágio Docente (PED) três semestres, dessa vez preferi não opinar quanto a plataformas, “eu estaria no tronco” de qualquer jeito. Tive o privilégio de participar de uma reunião de planejamento com outros professores e ao debaterem que plataforma usariam como “padrão” fui atrevida o suficiente para escrever no chat que o google meet parecia ser mais acessível, mais inclusiva logo mais viável para todas, todos e todes estudantes. Tal atrevimento ocorreu por estarem presentes o professor Régis (meu orientador) e a Luciane, os quais eu tenho a crença que ambos me defenderiam se necessário fosse, ou seja, argumentariam falando o mesmo que disse, todavia, sendo ele/ela pessoas brancas a fala seria considerada de alguma forma. Além disso, eu também tentava facilitar minha vida, uma vez que, para acessar a plataforma zoom é necessário uma semana de oração e jejum antes.

Ser PED nos tempos trevosos que vivenciamos foi enriquecedor, foi ver as situações do outro lado, todavia me esforçando continuamente para ser igual a Roseli e o professor Régis. Digo-lhes aqui: “Quero ser igual a ele e a ela quando eu crescer”.

Novamente volto à pergunta: Memoriar o quê?

Certamente minha trajetória acadêmica não foi tão simples. Desde cedo havia dificuldade em dar conta do estudo, pois trabalhava durante o dia e estudava à noite. Assim como canta o poeta, “[...] ninguém pode imaginar o que não viveu¹³”. A necessidade de dar conta das duas realidades, me faz recordar da minha irmã mais velha. Certa vez, trabalhando como doméstica em uma casa no bairro nobre de Teresina - PI, “o senhor da casa grande” quis que ela estudasse. Assim, ela trabalharia durante o dia e estudaria a noite. Ela até tentou, mas percebeu que não daria conta e desistiu. Recordo-me que fiquei triste por ela parar de estudar, porém logo compreendi o quão difícil é trabalhar durante o dia e estudar a noite. Bem pouco tempo depois, estava eu precisando trabalhar durante o dia para dar conta do ensino médio noturno.

¹³ Música “Dono da dor”. Interpretação: Zeca Pagodinho. Letra Nelson Rufino. <https://youtu.be/cLTFRfQULpE> > Acesso em 12/10/2023

E esse trabalho agora era sério, era diferente do trabalho de anos atrás, o qual após tomar café com beiju (tapioca no estado de São Paulo) saíamos por volta das 7:30, 8:00 horas da manhã para trabalhar na roça. Plantávamos grãos de milho, feijão, haste de mandioca. Os irmãos mais velhos abriam “as covas” (buracos na terra) nós menores colocávamos os grãos ou as hastes dentro das covas e fechávamos. Meu pai, um homem muito sério, não aprovava, falava que a gente só atrapalhava. Quando as sementes nasciam, ele chegava em casa bravo porque havia covas com 10, 15 pés de milhos, feijão. Minha mãe não queria saber, tínhamos que trabalhar. Chegávamos na roça praticamente na hora de voltar, pois frequentávamos a escola no período da tarde.

Fazíamos o percurso brincando, contando caos. Recordo-me que um dia desses, alguns cachorros correram atrás de nós. Gritamos muito e corremos no sentido da roça. Paramos ao esbarrar com nosso pai que estava estátua à nossa frente. Como um efeito dominó, fomos batendo um contra o outro. “Tão ficando doido?” Verbalizou nosso pai. Tradução: “Não temam, estou aqui!” (Declaração de amor por nós).

Meu pai sempre foi uma pessoa muito séria, de poucas palavras. Brinco que ele fala com o pensamento. Ao ser perguntado ele murmura: “mmmmmm”! E mesmo assim quer que a gente entenda. Isso independente de ser resposta para alguma pergunta nossa, ou, se por acaso, queira ele comunicar algo. A filha que sempre fez ele falar fui eu, pois sempre repetia as perguntas até obter resposta. Ficava: “pai”, “pai”, “pai”, “pai”, “pai”, umas duzentas milhões de vezes até ele responder com voz: “que foi rapaz”? Eu repetia a pergunta e ele respondia. Sempre fui a única que abraçava, sentava no colo, beijava. Ainda faço isso. Atualmente já não existe a sensação de peraltagem nas atitudes.

Amo abraços quentinhos e verdadeiros. Creio que característica do plano espiritual. Ninguém na família tinha isso ou tem. Atualmente os sobrinhos que tive mais proximidades abraçam sem problemas e também as irmãs mais novas que foram afetadas por mim. Os demais não sabem abraçar.

Vocês sabem abraçar? Diferem um abraço de verdade de um falso? Penso que os abraços falsos são desnecessários. Se não quer abraçar, não abrace. Tão simples quanto um girassol.

Voltando....

Agora era um trabalho de verdade, um trabalho que dele dependia para morar, comer, vestir, andar de ônibus, estudar.

Terminando minha 8ª série, minha mãe verbalizou que “por ela era aquilo, não tinha como dar continuidade”. Sendo eu insubmissa disse: “negativo”. E começa minha saga. Prestei vestibulinho para o curso técnico em contabilidade e magistério. Fui aprovada para ambos. O resultado para contabilidade saiu antes e não faço ideia quem seria se não tivesse sido aprovada para cursar magistério.

Foi justamente nesse momento que descobri a dificuldade que minha irmã sentiu e o porquê desistiu de estudar. Trabalhei 2 meses daquele ano como doméstica. Depois a diretora da escola que fiz o fundamental conseguiu “um bico” e fiquei o resto do ano trabalhando na biblioteca da escola. Me maravilhei. Naquele ano, li todos os livros infantis que não tive acesso antes. A partir do segundo ano de magistério comecei a estagiar remunerado e assim penso ter me tornado professora e sem dúvida foi possível terminar o curso.

No curso de magistério havia uma professora Nilza, o terror da escola. Considerada por todos a carrasca, a exigente, ninguém tirava 10 com ela. O que me fascinava na aula é que sempre havia uma dinâmica no início da aula e eu sempre era peça integrante delas, pois as colegas eram tímidas, sérias. Não recordo o nome da disciplina, mas trabalhava as teorias da aprendizagem, algo assim. Na época pelo que recordo eram 3, ou pelo menos foi trabalhado 3 pela professora. A sala foi dividida em 3 grupos distintos, iguais aos chamados grupos na graduação. A diferença é que a nota seria a média das somas da avaliação do grupo, autoavaliação, avaliação dos colegas, avaliação da professora.

Todos os componentes do grupo teriam que saber tudo, inclusive está preparado para dar uma aula, onde os demais colegas seriam os alunos, mesmo sabendo disso havia uma pessoa designada a ser a professora no nosso grupo, pois ela era repetente poderia dar uma aula melhor que a gente. A tal colega estava grávida e acredito que propositadamente ela faltou à aula, o que seria, aparentemente, um fracasso certo para nós. A professora adentra a sala chamando as pessoas do grupo 1 a 1, pede que a gente comece a aula. A pessoa principal não estava, as outras não se sentiam capazes de dar conta da tarefa e claro que a professora não aceitou argumentos, pois as regras estavam postas desde o início do semestre. Depois de um tempo eu disse que daria a aula e ministrei a aula. Todas as questões exigidas pela professora, a professora Ana Selma tinha trabalhado na aula expositiva. No momento das avaliações expressei: - Só quero se for 10, caso contrário pode me reprovar, não aceito outra nota.

A professora Nilza é uma das professoras inesquecíveis da minha vida, na minha história. Antes de anunciar minha nota ela fez todo um discurso. Não recorro muito, mas lembro que ela disse: “você é muito criança, mas eu sou obrigada a te dar nota 10”. Naquele instante me torno educadora, me torno Professora, e uma excelente professora, diga-se de passagem. Digo-lhes: se tem algo que faço e, não tenho dúvidas nenhuma, que faço muito bem, é ministrar aula. Ah, faltaram características - modesta e convencida. Tenho três certezas na minha vida: (a) Papai do Céu me ama, (b) sou uma excelente professora e embora como Ariano Suassuna não tenho pretensão nenhuma de morrer (c) a morte é certa.

O magistério nos formava, nos preparava para a sala de aula. Em outro momento, na aula de prática de ensino, precisei pedir para a professora esperar que eu terminasse a exposição para que ela avaliasse, pois ela estava me atrapalhando falando antes que eu terminasse a aula. Só alguém insubmisso falaria dessa forma com uma professora.

Importante salientar que sou insubmissa sim, porém sempre respeitando conforme fui ensinada. Observo que aprendi recentemente que sou sem educação quando peço a alguém: “faça algo, por favor!” Os educados dizem: “Por favor, faça algo!” No meu entender “a ordem dos fatores não altera o produto” (mandamento da matemática).

Estagiei um ano em uma escola, em um outro vilarejo na zona rural. Cheguei na escola e fui acolhida por professoras com anos de magistério. Eu era neném, cuidada por todas. A diretora tentou conseguir que eu ficasse para o ano seguinte, mas não foi possível. Recordo-me com saudade daquela escola, daquelas crianças, daquele carinho. Ainda não conhecia o racismo. Mesmo estudando no centro de Teresina, capital do Piauí, não me recordo de me sentir excluída, discriminada. Colegas pagavam suco de acerola na cantina para mim. O tilintar das correntes não faziam tanto barulho e o arrastá-las não pesava tanto. Estava sendo forjada ou não. Desse período ficaram duas colegas na minha vida, além da Nilza professora inesquecível.

Outra observação que considero relevante destacar neste momento. Uma das maiores dificuldades que me deparei aqui em Campinas foi o materialismo presente na vida das pessoas, a correria desenfreada de todos para com todos, a competição exacerbada entre todos com todos. O que nos remete ao Pequeno Príncipe novamente. “As pessoas grandes não sabem o que procuram”. Ninguém sorri para ninguém, com ninguém. Aconteceu um certo dia de ter que me retirar da sala de aula por não parar

de rir. No dia que minha chefe disse que eu sou irritantemente irônica, precisei me retirar para me recompor, pois a vontade foi de gargalhar. Situações assim, embora opressoras, chegam a ser cômicas.

Trabalhando com os bebês (na verdade para mim é diversão), às vezes quase sempre uso acessórios e, por sinal, gosto muito do nariz de palhaço. Eu chegava pela manhã já com o nariz. Uma colega no momento filosófico disse: “A gente pensa que ela é a palhaça, na verdade ela está nos chamando de palhaça”. Amei a conclusão dela (risos).

No Piauí, acredito que no Nordeste a vida acontece nos 2 extremos (+infinito e - infinito) quer dizer que quem tem, tem muito. Quem não tem, não tem nada. Penso que esse “não ter” nos humaniza, nos une, nos ensina a olhar o outro, nos permite dividir o que temos, a pensar mais em nós, deixando de lado o eu. E espiando por esse viés fazemos do trágico cômico. Quando alguém expressa: “Bem-feito! Quem mandou se meter com coisa de branco”. Isso tem um peso tão grande que a gente termina rindo.

São muitas as mazelas. É sabido apenas uma coisa: “O “não” é certo, vamos partir para a humilhação”. E, para nós, que combinamos não morrer, entendemos a essência da fala e a opção, além da humilhação, é rir. Isso é característico de quem tem que sobreviver a todos os tipos de violência diariamente. Dizem que somos felizes quando rimos de nós mesmos. Sou feliz então.

Em Ilha Solteira cursando matemática, convivi com colegas angolanos. E ouvindo-as narrar suas trajetórias, como sobreviveram a guerra, elas riam. Uma das meninas disse rindo que tinha uma sobrinha que a chamavam de Guerrinha, porque ela nasceu no período da guerra. Convivendo com elas, vi semelhança na alegria, na forma de lidar com as mazelas como nós nordestinos. Geralmente quando estou na casa da minha mãe tem o momento de rirmos de mazelas passadas. As falas muitas vezes preconceituosas que ouvimos não nos deixam muitas opções a não ser a comicidade.

Assim me pergunto: memoriar o quê?

Penso que deveria descrever o olhar das dezenas de professores e professoras ignorando a minha fala, minhas dúvidas, minha presença. Recentemente fui levada a consciência de que, dos muitos professores e professoras que passaram por mim na graduação (muitos só passaram mesmo), alguns poucos me enxergaram em sala e me consideraram como sujeito. Segundo Micheril apud Kilomba (2019, p.74),

a ideia de sujeito, ou pelo menos o conceito idealizado do que é o sujeito, incorpora três diferentes níveis: o político, o social e o individual, que compõem as esferas da subjetividade. De modo ideal, uma pessoa alcança o status completo de sujeito quando ela, em seu contexto social, é reconhecida em todos os três diferentes níveis e quando se identifica e se considera reconhecida como tal.

A Professora Roseli Cação e o Professor Régis Henrique permitiram que, pelo menos em suas aulas, eu me reconhecesse como pertencente àquele espaço. Ao adentrar à sala, sempre verbalizei: “Boa noite querida Professora; posso entrar?” (já na sala). Ela respondia: “Boa noite querida aluna, sempre!” Ele e sua timidez ficavam rindo sempre que adentrava e verbalizava: “Boa noite querido professor; posso entrar?”

Posso falar com certeza que nunca me ignoraram, sempre me ouviram, sempre entenderam o que de fato eu estava falando. Recordo que em momentos totalmente distintos ao me fazer de submissa, ergui a mão e perguntei se poderia falar? A resposta de ambos foi: “desde quando você não pode falar em minha aula?” Era verdade que o fato de haver compreensão do meu falar comprova que ambos não tinham medo da minha fala, da fala da outra, Mulher, Negra, nordestina, nem um pouco submissa. E não pensem que eles ficaram comigo apenas um semestre. Foram alguns semestres. Fui PAD em duas disciplinas com a professora Roseli e fiz 3 disciplinas do curso. Ela também me orientou no meu TCC.

O professor Régis é meu Orientador de mestrado. Cursei uma disciplina na graduação, a primeira disciplina que ele ministrou na Unicamp. Após as disciplinas, fui PAD dois semestres. Cursei duas disciplinas como aluna especial na pós-graduação, fui PED por 3 semestres e ele já sabe que vai orientar o doutorado também.

Então, memoriar o quê?

O ser ignorado pelos/as colegas de sala e/ou não ter com quem fazer os trabalhos em grupo. As pessoas grandes insistem em ilusões desnecessárias. Sim, ilusão de que os trabalhos em grupos farão com que aprendamos trabalhar em equipe. É no mínimo estranho, pois nem mesmo as pessoas grandes, tampouco nós fazemos ideia do que é fazer uma atividade em grupo, ou em equipe. Acredito e até expressei em cursos para PEDs e professores a necessidade de se trabalhar conceitos. E em um curso de formação de professores/professoras a necessidade é maior ainda. Conceitos como grupos, equipes, escola, professora, professor, aluno, pedagogia, metodologias etc.

Em uma dessas vivências horríveis, para não adjetivar de outra forma, as colegas me excluíram da apresentação na aula, no dia da apresentação. Após a apresentação falei com o professor sobre os fatos e fiz um novo trabalho sozinha.

Em uma outra disciplina a qual foi ministrada pela PED da disciplina, o grupo foi formado por mim, 3 colegas Haitianas e uma outra. Eu e a outra tentamos, na medida do possível, fazer um trabalho em grupo. Até saiu alguma coisa. Havia uma data somente para entrega e eu fiquei responsável para entregar. Cheguei na Faculdade de Educação e as colegas Haitianas estavam à espera porque queriam entregar a versão delas do trabalho. Não vi coerência alguma em um trabalho dito em grupo ser entregue duas versões. Depois de algum tempo de conversa, acertamos a entrega do trabalho delas. Resultado: As colegas Haitianas foram aprovadas, a outra colega também foi aprovada com nota 5 e a Ana Selma reprovada (expressão do racismo nosso de cada dia).

Acho que até poderíamos ter entregado as duas versões, porém discordo de atitudes como essa que acabei de relatar. E assim, paguei o preço. E a academia não quer saber a razão da reprova, razão da nota 5 e não 10. Só o esforço não é suficiente. Uma cena que me marcou no filme “Pequena miss Sunshine¹⁴” é quando ela está no balé e não consegue acompanhar as colegas. E na continuação da cena ela fala - “eu me esforço”. Lúcia Helena Galvão em curso Vontade¹⁵ traduz a diferença de esforço para força de vontade, para motivação. E explica a mística presente na mitologia grega e que, de alguma forma, nos constitui como humanos. Explica magnificamente a lenda da espada Excalibur. Fantástico! Falo do esforço por me esforçar algumas vezes.

Tem um episódio que creio ser o ápice da estruturação e institucionalização do racismo.

Segundo Kilomba:

racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados (Kilomba, 2019, p. 78).

Uma certa socióloga assumiu uma disciplina de uma professora a qual seria a responsável por ela. A matrícula na disciplina foi em razão da professora que seria

¹⁴ Não encontrei o filme completo gratuito. Segue link do trailer: <https://youtu.be/bgvjlj05-NU> > Acesso em 01/11/2023.

¹⁵ Lucia Helena Galvão - Vontade <https://youtu.be/56Szu845s60> > acesso em 01/11/2023

titular ministrar as aulas, o que não aconteceu. Não foi assim. Necessário ressaltar que devido algumas muitas situações tinha alguém que assessorava quanto às disciplinas a serem cursadas. Geralmente considerando o ser que as ministraria.

No primeiro dia de aula tem toda aquela coisa de apresentação. Preciso falar que embora entenda que nomes, e outras informações sejam necessárias é um momento que não me sinto bem, não gosto. Penso que poderia ser criada outra forma de fazer isso, enfim.

Após a apresentação do cronograma fiquei sabendo que a dinâmica das aulas seria igual se fosse a professora responsável pela disciplina. Já havia cursado outras disciplinas com tal professora e tínhamos compatibilidade de ideias em relação à educação infantil, ao contrário da professora socióloga que ministraria as aulas.

Ao serem formados os benditos grupos de trabalho, eu e dois colegas haitianos ficamos sem. As colegas de turma não nos enxergaram (foi verbalizado pelas demais colegas em sala) mesmo estando nós 3 sentados no centro da sala. Após acertar com os meninos, perguntei à professora se podíamos formar um trio. Ela concordou. Tem umas situações que nos deixam sem ação. Assim me lembram as palavras de Kilomba (2019, p.57) ao citar Audre Lorde:

E quando nós falamos
Temos medo que nossas palavras nunca serão ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
Nós ainda temos medo.
então é melhor falar
tendo em mente que
não éramos supostas sobreviver.

A questão é que até o nosso silêncio incomoda. No fundo, a branquitude sabe muito bem o que está sendo falado, o que está sendo pensado e mais - sabe que a essência das ideias é a de excluir sempre mais.

Voltando...

Depois de formar o trio, pensei em colocar em prática uma super ideia que proporcionaria um experienciar, um vivenciar na prática. Os colegas contribuiriam com seus conhecimentos da infância do Haiti, usaríamos alguns textos para dar o suporte teórico e ficaria um trabalho grandioso.

A socióloga não disse não, todavia houve uma resistência em aceitar a proposta. Voltando às pessoas grandes, geralmente se prendem em manipulações, jogos de palavras, ao invés de falar sim/ não.

Aqui, caberia fazer um adendo. Uma vez perguntei algo ao meu chefe. Ele me forneceu como resposta: “Porque sim”. Expressei de volta: “Porque sim não é resposta”. Ele insistiu que era sim uma resposta. Para autoridades somente. Mas para a socióloga, nem mesmo o “porque sim” existia.

Precisaríamos de uma sala ampla para montarmos a atividade, pois a sala que tínhamos para aula era pequena. Tentamos convencer a professora de mudar de sala, no entanto, ela ignorava nossos argumentos, e não nos explicava os motivos. Em um certo momento disse que se tivéssemos sala, existiria a probabilidade de apresentarmos o trabalho nos moldes desejados.

Eu, atrevidamente, tentei o salão nobre, que teoricamente é para ser usado para as aulas da Faculdade de Educação. Mas não foi bem assim. Ainda mais se fosse considerar o pedido de uma estudante negra. Onde se viu isso?!

Conversando com a professora Roseli, querida, ela perguntou quando eu precisaria da sala e, por quanto tempo. Respondi que precisaríamos de períodos da tarde e noite. Ela disse: “eu ocupo essa sala no período da tarde e uma outra professora (citou a nome) ocupa a noite. Procure-a e diga que estou pedindo a sala para o dia e o horário que você precisa. Veja na coordenação uma das salas menores que possamos usar nesse dia e diga para a Luciane se precisar assinar algo, depois farei”. E assim foi feito.

Dia da apresentação encontro a professora socióloga na cantina e comunico-lhe que teríamos aula na sala 2, anexo. E que o outro grupo que também apresentaria trabalho no mesmo dia já havia permitido que nós apresentássemos antes. Ela aparentemente concordou.

Um detalhe importante: a sala 2 havia sido preparada a tarde e eu estava com a chave, uma vez que eu e os meninos seríamos o primeiro grupo a apresentar e precisaríamos desse suspense. Chega o momento tão esperado. A professora socióloga disse que teríamos aula na sala da congregação. Uma sala pequena, que não havia espaço nem mesmo para a turma se acomodar como deveríamos. Repeti para ela que a sala 2 estava pronta, era o ideal, tudo estava funcionando, tínhamos testado antes. Ela voltou a repetir que a aula seria na sala da congregação ignorando nosso esforço. Na sala da congregação não havia computador pronto para o outro grupo utilizar e apresentar seu trabalho. Foram chamados os técnicos de informática que não conseguiram solucionar o problema. A secretária também foi chamada para auxiliar, mas não houve negociação. Somente uma hora depois a professora resolveu

subir para o anexo e utilizar a sala que estava disponível e pronta para aula. A conclusão desse dia foi que toda a programação atrasou e nos sentimos injustiçados, assim como diz Grada Kilomba:

o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” - a diferença contra a qual o sujeito branco é medido - mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como “outra” - seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica - estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com o que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu - e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (Kilomba, 2019, p. 78).

O racismo é algo experienciado por todas, todos, todes nós negros diariamente. Fomos ensinados a não enxergar, a não revidar, a aceitar que sempre foi assim, pois é o que ouvimos. Passou do momento de mudar. E espero que não voltemos mais às senzalas, aos armários, aos quartos escuros, aos hospitais psiquiátricos. E me refiro às pessoas com deficiência, os negros e demais grupos minoritários.

Leitores, vocês têm um direito de afirmar que isso não é racismo, afinal situações do tipo são tão corriqueiras que justificam a afirmação que o racismo é subjetivo.

Escrevendo isso estou me perguntando se há, de fato, necessidade de vocês saberem disso. E recorro a Kilomba - “Temo escrever, pois mal sei se as palavras que estou usando são minha salvação ou minha desonra. Parece que tudo ao meu redor era, e ainda é colonialismo” (2019, p. 67). Nesse sentido, é tudo muito intrínseco, subjetivo. Se faz necessário olhar por novas perspectivas. Voltando ao Pequeno Príncipe, possivelmente novas perspectivas seja ir além das aparências, enxergar com o coração.

Por isso pergunto: Memorar o quê?

Recordo-me do episódio em que a professora de projetos fala em alto e bom tom que o meu projeto não tinha nada de projeto.

Ao entregar uma nova versão, foi pedido que o projeto anterior fosse entregue também. Ao ser cobrada do mesmo respondi: “Professora você falou que o anterior não tinha nada de um projeto, o mais próximo que este esteja de um projeto estará válido, logo o outro torna-se desnecessário.

Repito: Memorar o quê?

Lembro-me do dia em que uma professora não permitiu que eu saísse minutos mais cedo da aula para pegar o ônibus às 22h45 porque, segundo suas palavras, quando fiz a matrícula eu deveria saber do horário das aulas. Ela tinha razão, mas senti que fui esbofeteada na face mais uma vez. Percebi que nenhuma universidade pública, tampouco a Unicamp, era um lugar para mim e nem para qualquer outra/outro/outra que esteja à margem da sociedade. A professora chegou a expressar que “me colocaria na linha”, mas ela não sabia que eu era insubmissa.

Recorro mais uma vez a fala: “bem-feito! Quem mandou se meter em coisas de branco!” Tal fala nos diz o quão tão bem fomos colonizados. Nossos avós, nossos pais, não fazem ideia, não compreendem que “se meter nas coisas dos brancos” é buscar eliminar todas as correntes.

Esperei anos para voltar a me matricular na disciplina, à espera de um milagre. Desejei que a professora fosse estudar fora um semestre e outra pudesse pegar a disciplina em seu lugar, desejo em vão. Precisava da disciplina para terminar o curso e fui obrigada a fazer matrícula novamente. Por alguma razão, a turma inteira acolheu a professora a que me refiro com o mesmo nível de humanização dela. Chegou um instante que ela se retirou da sala para que decidíssemos como seria principalmente a avaliação da disciplina.

Fui aprovada e para terminar o curso mais uma disciplina com a mesma professora foi necessário. Dessa vez ela estava serena, penso que deve ter revisado suas atitudes. Pedi que todas, todos e todes se apresentassem falando aquelas coisas básicas, inclusive o que esperava da disciplina. A turma era de primeiro ano, se não estou enganada. Fui a última a me apresentar e disse apenas o meu nome. Ela indagou o que esperava da disciplina e respondi que precisava terminar o curso. Ela não se contentou e além de repetir sua pergunta, fez mais algumas das quais não me recordo agora. Perguntei se ela tinha certeza de que queria saber e sua resposta foi positiva. Respondi enfatizando o quão racista, machista, classista, entre outras coisas é a Unicamp e o quanto ela, como professora, contribui para isso. Após ouvir meus comentários, ela me pediu desculpas na frente da sala inteira. Atualmente temos uma relação estável e antes do fim da disciplina ela me convidou para montarmos um projeto de mestrado. Só que o “vou te colocar na linha” (risos) reverberou bem mais alto. E vendo colegas se esconderem de ex orientadores, colegas que não suportam seus ex orientadores de mestrados e doutorados, achei melhor acreditar que a tal professora não estava bem ao fazer o convite.

Voltando à pergunta que persiste: Memoriar o quê?

Ah, memoriar seu Romão (in memória) que emprestava dinheiro para o suco de laranja quando a fome estava quase que insuportável. Após o término da graduação, transitando pelos espaços da FE, sempre o procurava para falar oi. Cursando disciplinas na pós-graduação como aluna especial, frequentemente, antes de sair correndo por causa do ônibus, tirava um instante para dar-lhe um abraço e dizer-lhe: “até um dia”. Ele sempre me respondia da mesma maneira: “até um dia”. Em uma sexta-feira, ao sair correndo como sempre, não o abracei, apenas sorri e lhe disse a frase que estava acostumada: Até um dia. Sem saber era a última vez nessa existência que expressava até um dia para ele. Deixou saudades e ausência, mas sei que ele está na torcida por mim e algum dia voltaremos a nos abraçar.

Assim como seu Romão, seu Osmar também me emprestava dinheiro para os mesmos fins. Recordo-me, certa vez, que precisei de cinquenta centavos para completar o valor do suco de laranja, não houve tempo para jantar no bandeirão. Por vezes, a comida da pequena escola onde trabalhava estava engolível, e, nesses dias, acabava por não almoçar, tornando mais difícil suportar 4 horas de aulas intermináveis e, alguns dias, insuportáveis no período da noite.

Enfim, quando fui devolver os cinquenta centavos, seu Osmar falou que não precisava. Retruquei-lhe dizendo que era necessário devolver-lhe os cinquenta centavos que havia emprestado, pois, caso contrário, poderia precisar de dez reais, e nesse caso, como faria? É válido ressaltar que precisei de cinco reais, dez reais e eles sempre emprestavam. Parece até que guardavam para mim.

Escrevendo esta parte, especificamente, sobressaltou em minha mente o motivo pelo qual resisti em escrever um memorial. Ao memoriar as minhas mazelas, posso levar-lhes aos sentimentos de pena e dó. Sentimentos os quais não permito que sintam por mim. Nunca me permiti sentir pena de mim e da minha trajetória. E eu não quero que se permitam sentir por mim. Me identifico com o poeta que diz “o que ganho e o que perco, ninguém precisa saber¹⁶”, exatamente porque nem sempre outros valorizam nossas histórias como deveriam.

Canta Iza: [...] Sempre dei o meu jeitinho; bruto mais é com carinho; porque Deus me fez assim; dona de mim. Deixo a minha fé guiar, sei que um dia chego lá; porque

¹⁶Apenas mais uma de Amor. Letra, música e interpretação Lulu Santos. <https://youtu.be/svUp8isgmes>> acesso em 16/07/2023

Deus me fez assim dona de mim¹⁷. Uma pessoa muito próxima disse certa vez que sou ousada com minha fé¹⁸. E acredito que sou. Preciso observar aqui que tem uma Força maior a qual eu a chamo Meu Deus. Só para constar.

Mais um episódio de racismo quando em 22 de dezembro de 2021, quarta-feira, às 15 horas e 40 minutos, adentrei o prédio principal da Faculdade de Educação da Unicamp e me aproximei do balcão. Ao chegar, avisei a uma mulher negra, de aproximadamente 30 anos de idade, comunicando-lhe que iria à informática. Já havia me comunicado por e-mail com o setor e, de alguma forma, estavam me esperando. A mulher, fazendo uso do seu instante colonizador, pediu que eu ficasse ali enquanto, ela iria verificar se ainda havia alguém que pudesse me atender. Ela não me perguntou se eu era da limpeza, o que geralmente as pessoas deduzem sozinhas.

Dentro de alguns minutos apareceu Ailton (que bom que era ele), que prontamente me atendeu. Ailton perguntou se eu já havia subido. Respondi que a colega não havia permitido. E isso oportunizou “brizarmos” acerca do quão colonizados somos e o quanto não perdemos oportunidade de agirmos como colonizadores. Tendo o poder, não há desperdício de uso. Se faz necessário o uso desse poderio, afinal, não é sempre que temos em nossas mãos o poder de oprimir o outro. Ele riu e disse: - “coisa de Unicamp”. O fato é que na Unicamp ocorrem coisas inacreditáveis com as pessoas, não é?

Outro momento que me vem à memória foi o dia em que o professor Bryan, apesar de não aceitar me orientar no TCC (pergunta feita antes da Roseli na minha vida), foi honesto. Ao pedir sua orientação, ele respondeu - “Um cego não pode guiar outro cego”. Eu e uma colega ficamos horas tentando traduzir a resposta dele.

Lembro-me também do professor Gotto que me ajudou a “desenrolar meus rolos” com matrículas erradas e me deixava provocar as colegas de turma, a aula fluía. Recordo-me que um certo dia precisei faltar na aula para terminar um trabalho na informática. Estava esperando o ônibus e uma colega da turma chegou e me perguntou se eu estava na aula. Eu respondi que estava. Mas ela disse que eu não estava e justificou afirmando que a aula havia sido calma. Nessas palavras, foi possível perceber o quanto a minha fala incomodava e, de alguma forma, movimentava a aula. O que tacitamente era aceito pelo professor. O cúmulo do absurdo aconteceu quando ele falou

¹⁷ Dona de Mim. Interpretação Iza. <https://youtu.be/gNnQ0putxZl> >acesso em 16/07/2023

¹⁸ Sou humano - Bruna Carla <https://youtu.be/cQDcVSyhvaY> >acesso em 16/07/2023

que daria nota por participação. As colegas foram falar para ele que eu não lia os textos. Até hoje, o professor fala comigo sempre que nos vemos pelos corredores da FE.

A conversa sempre fluiu melhor com os professores do que com as donas. Silvio Gamboa, Sílvio Gallo, professor Vicente. Este último eu cheguei a pedir para ele não fumar em sala, porque o cheiro me incomodava. Ele parou de fumar na sala e também me deixou fazer o trabalho sozinha porque minhas colegas de grupo me excluíram da apresentação. Além disso, ainda aceitou ser o segundo leitor do meu TCC.

É importante tecer algumas palavras sobre o espaço físico FE que me permitiu protagonizar esses alguns anos, os quais compõem minha história.

Em meu memorial, destaco a oportunidade necessária de ser ouvida e dar voz aos que estão à margem, aos que foram e continuam sendo excluídos pela sociedade vigente. Espero conseguir falar o que as pessoas com deficiência gostariam de falar, no entanto, daqueles que ainda buscam o direito de existir. Ansay (2019) afirma que as pessoas com deficiência das minorias excluídas são as mais excluídas.

Já ouvi muitos: “vai estudar!” Interessante que a expressão não é terminada. Ela simplesmente para: “vai estudar!”. Kilomba (2019) nos traz Spivak com a questão “pode a subalterna falar?”, a qual logo responde: “Não!”

É impossível para a subalterna falar ou recuperar sua voz e, mesmo que ela tivesse tentado com toda sua força e violência, sua voz ainda não seria escutada ou compreendida pelos que estão no poder. Nesse sentido, a subalterna não pode, de fato, falar. Ela está sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve (Kilomba, 2019, p.47).

Espero que o título de mestra (em verdade mestre, vivemos num país machista) me permita pelo menos falar, mas se for ouvida será melhor ainda.

Devo dizer-lhes que o processo até aqui foi muito diferente do que esperava para um mestrado, principalmente pela pandemia que assolou o mundo e que acarretou um desenrolar trágico o qual vivenciamos. Também pelos 4 anos de trevas políticas os quais tivemos que passar. Observo hoje o quanto doentes estamos de todas as formas, em todos os âmbitos. “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro, ano passado eu morri, mais esse ano eu não morro¹⁹”.

¹⁹ Belchior - Sujeito de sorte. <https://youtu.be/ACMYT4W9tzg?si=KynAQ-gJApjddPjN> >. Acesso em 19/11/2023

Mas foi muito rico para mim em vários aspectos. Além de cumprir o combinado de não morrer, foi possível experienciar situações que nunca imaginei. Fui PED por três semestres o que me proporcionou lidar com pessoas grandes (o que não gosto) saindo da minha zona de conforto. A aprendizagem desses semestres mais uma vez levou-me além das teorias. A conquista do respeito dos estudantes, a organização do material na plataforma, a leitura do conteúdo, não como aluna, mas como professora (como me denominou o professor Régis), a confiança depositada em minha pessoa, a liberdade que sempre usufruí nas aulas ministrada por ele professor desde aluna de graduação. Foram muitas as conquistas. Na pior das hipóteses, houve uma expansão imensurável de conhecimentos e aprendizagem.

E ainda foi possível participar de cursos juntamente com outros colegas PEDs e professores, em que foi possível falar um pouco a favor dos que não tem voz como as pessoas com deficiência, negros, indígenas. Acredito que os colegas das formações saíram pensando mais nas questões que envolvem as pessoas com deficiência, negras e indígenas na Unicamp.

A título de ilustração, uma professora que trabalha a disciplina “arquitetura urbana” expressou em um momento em das formações que não fazia ideia de como os indígenas utilizavam os conhecimentos aprendidos, uma vez que eles vivem em uma realidade muito melhor! Tendo eu que me portar como adulta, pessoa grande, professora universitária, tive que conter as palavras e falei que ela deveria perguntar aos alunos indígenas o que eles fariam com aquele conhecimento.

Um colega PED assumiu durante a formação que iria mudar sua postura com os alunos, após uma fala minha. Nem preciso falar que fiquei muito orgulhosa de mim. Às vezes funciona, mas “quando eu crescer” serei igual ao meu Orientador e quem sabe assim serei ouvida.

Trabalhei dois anos com Atendimento Educacional Especializado (AEE) em um município da Região Metropolitana de Campinas (RMC) o que ampliou a visão da invisibilidade com as crianças com deficiência, as quais, por alguma razão, destoam do padrão. E claro, a exclusão presente na educação básica só aumenta de acordo com o nível de estudo.

Estou a alguns meses de me tornar a única mestra de toda a família, considerando os parentes de segundo grau. Acredito ser uma das poucas com graduação. Éramos 11 filhos e sou a 5ª por ordem de nascimento. Atualmente somos 9 vivos, apenas 4 têm formação superior. Somos 3 professoras e um contador. Pai

lavrador analfabeto e a mãe “função multiuso” que estudou até o 3º ano do ensino fundamental I.

Uma amiga passou no processo seletivo para doutorado na UFSCar e Unicamp agora em 2022 e estávamos “brisando” sobre o que isso significa para nossas famílias consanguínea, o quanto nossos pais, irmãos conseguem “alcançar” o real significado de um título dessa envergadura para nós mulheres Negras, pobres, “velhas”, na atual conjuntura do país, na sociedade degradante que fazemos parte.

Ela com vários irmãos e irmãs, apenas 1 chorou de alegria pelo alcance de mais um passo galgado, mais um degrau a subir. Minha irmãzinha é a única que sabe o que significa ser mestra para mim e para nós.

Figura VIII - Cininha falando do mestrado da Ana Selma



Fonte: Meu zap

Em tese, isso significa muito.

Ela não sabe que ela é meu orgulho mesmo sem estar cursando um Mestrado na Unicamp, apesar de ter verbalizado isso várias vezes.

Pai Francisco e mãe Iraci são os culpados e os que primeiro me amaram. Pai poderia ter feito mais. Mãe uma das maiores mulheres que conheço fez por todos os filhos/filhas o que foi possível. Como canta Djavan: “sabe lá o que é não ter e ter que ter para dar”²⁰? Minha mamãe.

Ideiane é diagnosticada com deficiência. Temos uma ligação muito forte, relação além desse plano. Ex: Sentimos o que a outra sente. Não estudou devido às dificuldades de pobre estudar e a questão de o modelo médico atestar que deficiência é doença. É a antepenúltima na ordem de nascimento. Aos quatro anos de idade após uma crise convulsiva teve parada cardíaca e ao retornar após dias em coma estava com sequelas cerebrais.

Voltando a minha pessoa

Sou um ser insubmisso, logo diferenciado de muitos. Ouço muito que tenho como razão principal de estar nesta existência: causar. Já fui obrigada a ouvir também que sou mimada e que fui criada pela minha vó.

Não me considero mimada e não fui criada pela minha avó. Em verdade eu me criei.

Curioso! Minha mãe me bateu por conta das minhas duas avós. Inclusive eu não entendo por que eu fui a criatura naquela casa que mais apanhou. Eu menti quando disse que meu pai e mãe foram os primeiros a me amarem. Penso que eles nunca gostaram muito de mim, só me batiam. Ou melhor, a minha mãe batia e não deixava meu pai bater.

Uma colega de trabalho certa vez perguntou: “Você sempre soube o que queria?” Respondi que não. Nunca tive dúvidas do que eu não queria para mim.

Minha avó paterna não soube aproveitar o que era ser vovó, oh serzinho ruim. Pense numa criatura ruim. Já a avó materna eu convivi mais. Me chamava de Moreninha, e eu ia lavar roupas com ela no riacho. Recordo-me que um dia perguntei a ela por que eu conversava, perguntava as coisas para ela e a resposta era sempre uhum, uhum... não recordo a resposta dela, deve ter sido uhum. Ela faleceu quando eu tinha 7 anos de idade.

Há uns quinze anos atrás, eu, que me considero uma excelente professora e estou sempre à disposição das minhas crianças, estava com um dos meus sobrinhos.

²⁰ Esquinas. Djavan <https://youtu.be/IKyDjP83Bns> > acesso em 16/07/2023

Ele tinha uns três anos de idade. Quando me atentei, estava eu fazendo com meu sobrinho o que a iaiá²¹ fazia comigo. Respondendo com uhum, uhum. Tive a resposta para a pergunta que fiz a ela.

Assim deixo-vos o pouco de mim e me despeço com a poesia “Metade”²² de Oswaldo Montenegro.

Que a força do medo que tenho
 não me impeça de ver o que anseio
 que a morte de tudo em que acredito
 não me tape os ouvidos e a boca
 pois metade de mim é o que eu grito
 A outra metade é silêncio.
 [...]
 Que o medo da solidão se afaste
 e o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável
 que o espelho reflita meu rosto num doce sorriso
 que me lembro ter dado na infância
 pois metade de mim é a lembrança do que fui
 A outra metade não sei.
 [...]
 Que a minha loucura seja perdoada
 pois metade de mim é amor
 e a outra metade também.

Diante toda minha resistência para escrever um memorial, o que foi possível escrever está aqui. Assim ex um pouco de mim. Espero ter atingido o objetivo, apesar dos devaneios.

Há-braços.

Ana Selma

Referências

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2015. 116 p.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248 p.

²¹ Era como tratavamos nossas avós. A mãe da minha mãe disse que não era para chamá-la nem mãe nem vovó. E a gente chamava iaiá.

²² <https://youtu.be/JZ3g5WgT0Qw> > acesso em 16/07/2023

Apêndice B _ Informações sobre os codinomes usados para identificar os participantes da pesquisa

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi filha de pais analfabetos, cresceu no interior de Minas Gerais e teve a oportunidade de começar a estudar aos 7 anos. Frequentou o Colégio Allan Kardec, a primeira escola espírita do Brasil, com o auxílio financeiro de uma mulher para quem sua mãe trabalhava como lavadeira. Em pouco tempo, aprendeu a ler e a escrever, conquistas que mudariam sua vida e a história da literatura brasileira. Em 1947, mudou-se para São Paulo com seus três filhos. Viveu como catadora na favela do Canindé, onde começou a escrever suas memórias no que se tornaria seu primeiro livro: Quarto de despejo, publicado em 1960. O livro foi um sucesso de vendas, traduzido para 13 idiomas e distribuído para mais de 40 países. Em vida, publicou mais dois livros, Casa de Alvenaria (1961) e Pedacos de Fome (1963). Desde sua morte, em 1977, muitas outras obras e estudos têm sido publicados sobre seu legado literário, que deu visibilidade à população em vulnerabilidade social. Informações do site: (<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/03/quem-foi-carolina-maria-de-jesus-que-completaria-105-anos-em-marco.html>)> Acesso em 20/08/2023).

André Rebouças (1838-1898) foi um engenheiro, professor, abolicionista e monarquista brasileiro. O primeiro engenheiro negro a se formar pela Escola Militar. André Pinto Rebouças nasceu em Cachoeira, província da Bahia, no dia 13 de janeiro de 1838. Filho do advogado Antônio Pereira Rebouças, um mulato, autodidata, que exercia a profissão de advogado, e de Carolina Pinto Rebouças, filha de um comerciante. Informações https://www.ebiografia.com/andre_reboucas/> Acesso em 20/08/2023.

João Alberto Silveira Freitas (1980-2020), homem negro que foi espancado até morrer, no estacionamento de uma unidade do Carrefour, após fazer compras com sua mulher, Milena Borges Alves, em Porto Alegre. O assassinato ocorreu em 19 de novembro de 2020, véspera do Dia da Consciência Negra. (<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/11/20>> Acesso em 20/08/2023).

Mercedes Baptista Ignácia da Silva Krieger (1921-2014) foi bailarina e coreógrafa, considerada a maior precursora do Balé e da Dança Afro no Brasil. Nasceu no ano de 1921 em Campos dos Goytacazes, RJ, filha de João Baptista Ribeiro e Maria

Ignácia da Silva. A família humilde vivia do trabalho de Maria, que era costureira. Mercedes mudou-se com a sua mãe para o Rio de Janeiro quando ainda era jovem. Na então capital federal, depois de estudar no Colégio Municipal Homem de Mello, na Tijuca, exerceu diversas profissões, inclusive trabalhando na bilheteria de um cinema. Com o objetivo de alcançar seu sonho, começou a dedicar-se à dança. A partir de 1945, frequentou a Escola de Dança da bailarina Eros Volússia, reconhecida por seu método de investigação das danças populares para a criação de um balé brasileiro erudito. Um pouco mais tarde, entrou na Escola de Ballet do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, sendo aluna de Yuco Lindberg. Isso segundo o site: (<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/mercedes-baptista;>> acesso em 21/12/2023).

Miguel Otávio da Silva (2015-2020), 5 anos, morreu ao cair do 9º andar do prédio de luxo Píer Maurício de Nassau (conhecido como Torres Gêmeas) onde sua mãe trabalhava como doméstica, no centro da capital pernambucana, Recife. A morte do menino ocorreu no auge das restrições da pandemia da covid-19. A patroa, Sari Mariana, pediu que a mãe de Miguel fosse passear com o cachorro. Ao fazer isso, Mirtes deixou o filho no apartamento, com a dona da casa. Enquanto a mãe estava ausente, Miguel tentou entrar no elevador do prédio, na região central do Recife, ao menos cinco vezes. A patroa teria apertado o botão da cobertura e deixado a criança sozinha no equipamento. As ações foram filmadas por câmeras de segurança. Ao chegar na cobertura, o garoto saiu por uma porta corta-fogo, saltou sobre uma janela e subiu em um condensador de ar. O equipamento não aguentou o peso de Miguel Otávio Santana, que caiu de uma altura de 35 metros. Informações do site: (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-09/caso-miguel-patroes-sao-condenados-a-pagar-milhoes#:~:text=Miguel%20Ot%C3%A1vio%20da%20Silva%2C%20de,da%20pandemia%20da%20covid%2D19>> acesso em 23/01/2023).

Os discentes da UFG que participaram das entrevistas serão nomeados com os nomes fictícios abaixo.

Zumbi dos Palmares (1655-1695) é um dos grandes nomes da história do Brasil. Ele foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior e mais longo quilombo da história de nosso país. Zumbi assumiu a liderança do quilombo, em 1678, e resistiu, durante quase 20 anos, contra as investidas dos portugueses. Foi morto após ter seu

esconderijo denunciado, no dia 20 de novembro de 1695. Zumbi é, atualmente, um dos grandes símbolos da luta dos negros e dos africanos contra a escravidão no Brasil. Sua memória também é utilizada, nos dias de hoje, como símbolo de luta dos negros contra o racismo presente na sociedade brasileira. (<https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm>.> Acesso em 21/12/2023).

Acesso em 25 de fevereiro de 2024 informações presentes no site: (<https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/milton-santos/>>. Acesso em 22/12/2023). Milton Almeida dos Santos (nascido em Brotas de Macaúbas, 3 de maio de 1926 – faleceu em São Paulo, 24 de junho de 2001) foi um geógrafo brasileiro. Graduado em Direito, Milton destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. Também se destacou por seus trabalhos sobre a globalização nos anos 1990. A obra de Milton Santos caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista, e seus pressupostos teóricos dominantes na geografia de seu tempo.

Milton Santos ganhou o prêmio Vautrin Lud, em 1994, o de maior prestígio na área da geografia. O prêmio é considerado o Nobel da geografia. Milton Santos foi o primeiro e é o único geógrafo da América Latina a ter ganhado o prêmio em questão. Agraciado postumamente em 2006 com o Prêmio Anísio Teixeira.

Milton Santos nasceu no município baiano de Brotas de Macaúbas em 3 de maio de 1926. Ainda criança, migrou com sua família para outras cidades baianas, como Ubaitaba, Alcobaça e, posteriormente, Salvador. Em Alcobaça, com os pais e os avós maternos (todos professores primários), foi alfabetizado e aprendeu álgebra e a falar francês.

Informações do site: (<https://www.fflch.usp.br/40408>,> acesso em 02/02/2024). Nascido em Salvador (BA), filho de um Italiano e de uma descendente de escravizados, Carlos Marighella foi uma das pessoas mais importantes na luta pela democracia no país. Foi preso pela primeira vez em 1932, após escrever um poema contendo críticas ao interventor Juracy Magalhães. Em 1936, filiou-se ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e teve sua primeira acusação de subversão na Ditadura Vargas, culminando em duas prisões seguidas de tortura, até ser libertado com benefício da anistia em 1945.

Em 4 de novembro de 1969, o político, revolucionário e poeta Carlos Marighella foi assassinado por agentes da repressão política. Preso e torturado mais de uma vez

no Estado Novo, em 1946 elegeu-se deputado federal constituinte pelo PCB baiano, mas teve seu mandato cassado pouco tempo depois.

Queira-te eu tanto, e de tal modo em suma,
que não exista força humana alguma
que esta paixão embriagadora dome.
E que eu por ti, se torturado for,
possa feliz, indiferente à dor,
morrer sorrindo a murmurar teu nome.

Trecho de “Liberdade” (Carlos Marighella, 1939).

Dirigente do partido comunista e líder da Aliança Libertadora Nacional (ALN), Marighella foi um dos líderes da resistência armada contra a Ditadura Militar, na qual a ação revolucionária era a forma mais importante de oposição. O assassinato de Marighella é um exemplo do controle exercido pelos militares sob os meios de informação: executado por múltiplos tiros à queima-roupa em uma emboscada policial, jornais como o “Diário da Justiça” circularam a notícia de sua prisão preventiva “atualmente em lugar incerto e não sabido”, de acordo com a biografia Marighella: O guerrilheiro que incendiou o mundo, de Mário Magalhães. **Ditadura Nunca mais.**

Luiza Helena de Bairros nasceu em 27 de março de 1953 em Porto Alegre (RS). Filha do militar Carlos Silveira de Bairros e da dona de casa Celina Maria de Bairros. Sempre foi estimulada pelos pais quanto a sua formação. Não causou estranheza a seus familiares quando começou a envolver-se com as questões raciais, pois no período de colégio sempre fazia parte de grêmios e na universidade pertencia a diretórios acadêmicos, demonstrando um forte interesse pela militância estudantil. E foi na universidade, a partir de um amigo participante do diretório acadêmico, que teve seu primeiro contato com informações sobre os movimentos sociais americanos e ao conhecer o material dos Panteras Negras, ficou ainda mais entusiasmada com o caminho que estava traçando para sua luta política.

Bacharel em Administração Pública e Administração de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul com conclusão em 1975; especialista em Planejamento Regional pela Universidade Federal do Ceará concluindo em 1979; Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutora em Sociologia pela Michigan State University no ano de 1997. Com toda esta qualificação trabalhou entre 2001 a 2003 no programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento/PNUD na coordenação de ações interagências e de projetos no processo de preparação e acompanhamento da III Conferência Mundial Contra o Racismo – relação Agências Internacionais/Governo/Sociedade Civil. Entre 2003 a 2005 trabalhou no Ministério do Governo Britânico para o Desenvolvimento Internacional – DFID, no pré-implementação do Programa de Combate ao Racismo Institucional para os Estados de Pernambuco e Bahia. Entre 2005 e 2007 foi consultora do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, para questões de gênero e raça como coordenadora do programa de combate ao Racismo Institucional – PCRI na Prefeitura da Cidade do Recife, Prefeitura Municipal de Salvador e Ministério Público de Pernambuco. Informações colhidas do site eletrônico: (<http://www.mulher500.org.br/luiza-bairros-1953/>> em 25/02/2024).

Abdias do Nascimento, Nasceu em 1914, em Franca, interior de São Paulo - faleceu no Rio de Janeiro, em 23 de maio de 2011. Foi um dos maiores defensores da cultura e igualdade para as populações afrodescendentes no Brasil, nome de grande importância para a reflexão e atividade sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Foi ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra e dos direitos humanos no Brasil e no mundo, foi oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Foi pioneiro do movimento negro no Brasil nos anos 1930. Fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, a Negritude e o Pan-Africanismo. Atuou no antigo Partido Trabalhista Brasileiro (1945-65) e foi fundador do Partido Democrático Trabalhista em 1981, chegando a ser vice-presidente da legenda a que foi filiado até sua morte.

Foi professor emérito na Universidade do Estado de Nova York, campus de Buffalo, EUA, onde, durante seu exílio do regime militar, ele foi Professor Titular por dez anos. Atuou como professor visitante na Escola de Artes Dramáticas da Universidade Yale. Convidado pelo Fórum das Humanidades da Universidade Wesleyan, também nos Estados Unidos, ele participou na condição de Visiting Fellow, com alguns dos mais destacados intelectuais da época, no Seminário "A Humanidade em Revolta". Foi professor convidado do Departamento de Línguas e Literaturas

Africanas da Universidade de Ife, em Ilê Ife, Nigéria. Voltando do exílio, Abdias do Nascimento foi deputado federal e senador da República, além de secretário do governo do Estado do Rio de Janeiro. Exerceu mandato de senador de 1997 a 1999, apresentando vários projetos com objetivo de combater o racismo e a discriminação da população afrodescendente brasileira. Informações colhidas no site: (<https://mapeamentocultural.ufba.br/historico/abdias-do-nascimento>> acesso em 25/02/2024).

Segundo o site: <https://museudapessoa.org/pessoa/tula-pilar-ferreira/>> em 25 de fevereiro de 2024, Tula Pilar Ferreira nasceu em Leopoldina, Minas Gerais, em 1970. Filha de José Ferreira e Antônia de Souza Ferreira nunca conheceu o pai. Quando tinha dois anos, mudou-se para Belo Horizonte com a mãe e as irmãs. Tula Pilar Ferreira foi uma poeta brasileira. Falecimento: 11 de abril de 2019, Taboão da Serra, São Paulo.

Aos sete, começou a ajudar a sua mãe, que era cozinheira, no trabalho, não deixando de lado a escola e as brincadeiras. Engravidou da primeira filha, Samanta, aos 15 anos. Continuou a trabalhar, tentou morar no Rio de Janeiro, mas aos 19 anos foi trabalhar como doméstica em São Paulo, em casa de família. Trabalhou também como passadeira, mas em um momento de dificuldade financeira acabou conhecendo o trabalho da Revista Ocas, produzindo poemas e vendendo a revista. Organizou e participou de vários saraus, e publicou o livro “Palavras Inacadêmicas”. Mãe solteira com três filhos, Pilar, vê sua trajetória muito parecida com a de Carolina de Jesus. Hoje organiza o “Cadim de coisa”, sarau que mistura culinária mineira e arte.

Marielle Franco é mulher, negra, mãe, filha, irmã, esposa e cria da favela da Maré. Socióloga com mestrado em Administração Pública. Foi eleita Vereadora da Câmara do Rio de Janeiro, com 46.502 votos. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara.

No dia 14/03/2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava. 13 Tiros atingiram o veículo, matando também o motorista Anderson Pedro Gomes. Quem mandou matar Marielle mal podia imaginar que ela era semente, e que milhões de Meirelles em todo mundo se levantariam no dia seguinte. Marielle se formou pela PUC-Rio, e fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”. Iniciou sua militância em direitos humanos após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes no Complexo da Maré. Trabalhou em organizações da sociedade civil

como a Brazil Foundation e o Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm). Coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) e construía diversos coletivos e movimentos feministas, negros e de favelas. Aos 19 anos, se tornou mãe de uma menina. Isso a ajudou a se constituir como lutadora pelos direitos das mulheres e debater esse tema nas favelas. Informações colhidas no site: (<https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle>>acesso em 25/02/2024).

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, pseudônimos afro, Getulino e Barrabaz, nasceu em Salvador, em 21 de junho de 1830, filho de Luísa Mahin, africana livre vinda da Costa da Mina, que ganhava a vida fazendo quitandas, e de um fidalgo português que vivia em Salvador, cujo nome o poeta nunca revelou. Em 1837, Luiza Mahin deixa a cidade e parte em direção ao Rio de Janeiro, ficando o filho aos cuidados do pai. Este, segundo o próprio Gama em carta a Lúcio de Mendonça, era um homem de posses, apaixonado pela pesca, pela caça e principalmente pelas cartas. Vivia de uma herança que havia recebido em 1838 e, dois anos depois, já se encontrava em plena miséria. Em novembro deste mesmo ano, aos dez anos de idade, o menino Luiz Gama foi levado pelo pai a bordo do navio “Saraiva”, e lá vendido como escravo.

Em nós, até a cor é um defeito.
Um imperdoável mal de nascença,
o estigma de um crime.
Mas nossos críticos se esquecem
que essa cor, é a origem da riqueza
de milhares de ladrões que nos
insultam; que essa cor convencional
da escravidão tão semelhante
à da terra, abriga sob sua superfície
escura, vulcões, onde arde
o fogo sagrado da liberdade (Luiz Gama, 1859)

Dias depois, ao desembarcar no Rio de Janeiro, foi levado para a casa de um negociante português que negociava escravos sob comissão. No mês seguinte, foi novamente vendido, junto com um lote de “cento e tantos escravos”, ao “negociante e contrabandista” Antônio Pereira Cardoso, que os levou para São Paulo. Lá, seria novamente posto à venda, porém tal fato não ocorreu. Os escravos vindos da Bahia eram tidos como “desordeiros” e “revolucionários”, devido ao marco histórico que foi a

Revolta dos Malês, ocorrida em Salvador em 1835, da qual a mãe de Gama, Luiza Mahin, teria participado. Depois disso, os cativos oriundos dessa cidade eram preteridos pelos compradores, como deixa transparecer o depoimento do poeta: “fui escolhido por muitos compradores, nesta cidade, em Jundiá e Campinas; e por todos repellido, como se repelem cousas ruins, pelo simples fato de ser eu ‘baiano””. Informações do site: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>> acesso em 25 de fevereiro de 2024.

O Dragão do Mar é filho de Canoa Quebrada, Aracati. No dia 15 de abril de 1839, o pescador Manoel do Nascimento e dona Matilde Maria da Conceição receberam com alegria o filho Chico. Poucos anos depois, aos oito anos, Chico perde o pai e vai morar com outra família. Aos 20, aprende a ler. Torna-se chefe dos catraieiros (condutores de bote), trabalha na construção do porto de Fortaleza, é marinheiro, e finalmente é nomeado prático da Capitania dos Portos. Com a deflagração da greve, em 1881, é demitido. Três anos depois, com a libertação dos escravos, Chico da Matilde leva a embarcação Liberdade no barco negreiro Espírito Santo para o Rio de Janeiro. Mas a Liberdade ganha asas e toma rumo incerto. O jornalista catarinense Raimundo Caruso, conta original versão nas páginas do seu livro Aventuras dos Jangadeiros do Nordeste.

Liberdade. A palavra de ordem dos idos de 1800, no Ceará, também nomeia a jangada que pertencia Francisco José do Nascimento, o Chico da Matilde. A jangada foi levada à capital do Império a bordo de um navio mercante, como símbolo da resistência popular abolicionista nas terras de Alencar. O líder dos jangadeiros cravou seu nome na história como o lendário Dragão do Mar, deflagrando a greve dos seus companheiros. Sua ousadia e coragem paralisaram o mercado escravista no porto de Fortaleza nos dias 27, 30 e 31 de janeiro de 1881. Chico, filho da Matilde, tinha, então, 42 anos.

Boa parte dos livros de História omite que outros ancoradouros e até mesmo esparsas lideranças da elite econômica do Estado tomaram posição idêntica e interromperam o fluxo de escravos em suas regiões e nas fronteiras com outras províncias do Nordeste, como nos conta a História do Ceará, organizado pela socióloga Simone de Souza (p.179). Antes e depois da greve que eternizou o Dragão do Mar, movimentos libertários como a "Sociedade Perseverança e Porvir", a "Sociedade Cearense Libertadora" e jornais como o Libertador se destacam pela luta contra a escravidão. Mas foi a firmeza do mulato jangadeiro Chico da Matilde que ultrapassou os limites da província e alcançou o Império, mostrando a força da resistência

nordestina que consagrou o maior herói popular da história abolicionista do Ceará. *Site:* <http://www.dragaodomar.org.br/institucional/dragao-do-mar-na-historia-do-ceara>> acesso em 25 de fevereiro de 2024.

Finalmente Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982) vem ganhando o destaque merecido na academia brasileira. Em especial nas áreas de Ciência Política, Sociologia e Teoria da Administração. Ainda é pouco diante da relevância que o autor poderia ter para o pensamento social brasileiro e para as ciências sociais, em geral. Três razões primordiais justificam tal revisitação: a) qualificação intelectual do autor e de sua obra; b) atualidade das temáticas tratadas (questão étnico-racial, análise da branquidade, projeto nacional, crítica ao eurocentrismo, teoria do populismo, tratados sobre administração pública, sociedade multicentrada); c) viés interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar da sua reflexão teórica, apesar de sua reputação como sociólogo.

Negro, filho de uma família pobre, Guerreiro foi um intelectual de exceção no Brasil do século XX. E tal marca de origem e de cor foi algo que ele carregou por toda a vida profissional, em altos cargos da administração pública, membro fundador do ISEB, deputado federal e docente em universidades do Brasil e dos EUA. Guerreiro foi consciente deste fato, tendo sido inclusive parceiro de lutas e amigo pessoal de Abdias do Nascimento e outras lideranças do Teatro Experimental do Negro (TEN), entre fins da década de 1940 e 1950. Tema que trabalhei no livro *Guerreiro Ramos e o personalismo negro* (2015, Paco Editorial). Tais características pessoais e de sua trajetória profissional moldaram sua preocupação crescente em realizar trabalho intelectual comprometido para a solução dos problemas nacionais candentes. Nesta perspectiva, décadas antes dos teóricos pós-coloniais ou decoloniais recentes, analisou, por exemplo, os aspectos teórico-metodológicos necessários para a superação do eurocentrismo nas ciências sociais e humanas. Tema do seu maior clássico: *Redução sociológica* (1958). Por estas e outras é tempo de voltar a Guerreiro Ramos, um dos grandes intelectuais do século XX. Informações datadas de 18 de dezembro de 2021, colhidas no site: <https://editorialpaco.com.br/a-importancia-de-guerreiro-ramos/>> acesso em 25 de fevereiro de 2024. Após a apresentação das pessoas que estão nomeando os participantes seguiremos com as trajetórias destes estudantes.

Apêndice C _ Roteiro das entrevistas

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: Discentes com Deficiência

- I. DADOS PESSOAIS
 - a. Identificação
 - b. sexo
 - c. Idade
 - d. Tipo de deficiência
 - e. Renda familiar
 - f. Grau de Instrução dos pais
 - g. Relação com a família
 - h. Relação da família com sua deficiência
 - i. Bairro que morou
 - j. Relação com os colegas do bairro
 - k. Escola do ensino fundamental
 - l. Relação com a comunidade escolar (professores, colegas, funcionários)
 - m. Acessibilidade na escola
 - n. Escola do ensino médio:
 - o. Relação com a comunidade escolar (professores, colegas, funcionários)
 - p. Acessibilidade na escola:
 - q. Como e quando surge a ideia de cursar a universidade
 - r. Como foi o processo de transição do ensino médio para o ensino superior

- II. TRAJETÓRIA ESTUDANTIL DESDE O INGRESSO
 - a. Ano de ingresso na universidade
 - b. Local da graduação
 - c. Curso
 - d. Área da graduação
 - e. Acessibilidade do edital
 - f. Acessibilidade na matrícula
 - g. Relação com os colegas dos cursos
 - h. Relação com os professores/professoras do curso:
 - i. Relação com os funcionários da Universidade
 - j. Tipos de barreiras encontradas
 - k. Barreiras eliminadas (apoio de quem para eliminá-las)
 - l. Acessibilidade nos demais setores da universidade que não as salas de aula
 - m. Pretensões após fim do curso
 - n. Objetivos na área de formação.

Apêndice D _ Programação das entrevistas Unicamp e UFG

Quadro I - Programação das Entrevistas na UFG e Unicamp

UFG			
DATA	NOME	HORÁRIO	LOCAL
TERÇA-FEIRA 13 / 09 / 2022	Carlos Marighella	11:30 às 12:30	Campus Setor Universitário
	Guerreiro Ramos	13:30 às 14:30	Campus Setor Universitário
	Luiza Barros	16:30 as 17:30	Campus Samambaia
Quarta-Feira 14 / 09 / 2022	Abdias Nascimento	14:00 as 15:30	Campus Samambaia
	Milton Santos	16 às 17:30	Campus Samambaia
Quinta-feira 15 / 09 / 2022	Zumbi dos Palmares	8:30 às 09:30	Campus Setor Universitário
	Tula Pilar	10:30 às 12:00	Campus Samambaia
	Dragão do Mar	14:00 às 15:30	Residência
	Luiz Gama	16:00 horas	Campus Setor Universitário
Sexta-feira 16 / 09 / 2022	Mariele Franco	15: 00 às 16:30	Campus Setor Universitário
UNICAMP			
29 / 09 / 2022	João Alberto	15:26 às 16:30	Área aberta IA
	Miguel	17:00 às 17:30	Sala Paideia
10 / 10 / 2022	Mercedes Baptista	09:00 às 10:00	Sala Paideia

	Carolina Maria de Jesus	11:30 às 12:30	Sala na enfermagem
	André Rebouças	10:00 às 11:00	Cantina Biologia

Fonte: Elaborada pela autora

Apêndice E _ Cursos e quantidade de discentes com deficiência 2019-2022

Quadro II - Cursos e quantidade de discentes no intervalo de 2019 a 2022

N	Nome Curso	2019	2020	2021	2022	Concluído
2	Estatística - I	1	1	1	1	1 - 2022
4	Física - I	1	1	1	1	-
5	Química - I	3	2	1	1	1 2019
6	Ciências Biológicas - I	3	2	2	2	1 -2019 1- 2020
8	Engenharia Agrícola - I	1	1	1	1	0
10	Engenharia Mecânica - I	1	1	1	2	0
11	Engenharia Elétrica - I	0	1	1	1	0
13	Engenharia de Alimento - I	1	1	1	1	1 - 2022
14	Odontologia - I	0	1	1	1	0
15	Medicina - I	1	0	0	0	1 - 2019
16	Ciências Sociais - I	3	3	3	3	0
18	Linguística - Integral	1	1	1	2	0
19	História -Integral	1	2	2	1	1 - 2019 1 - 2021
21	Enfermagem Integral	1	1	1	1	1- 2019
22	Música - Integral	1	1	1	1	0
25	Artes Visuais - I	2	2	2	2	1 - 2021
27	Educação Física - I	1	1	0	0	1 - 2020
29	Licenciatura em Matemática - N	1	2	2	2	0
30	Filosofia - Integral	1	1	1	1	0

34	Engenharia da Computação - I	1	1	2	2	0
38	Pedagogia - N	0	0	1	1	0
39	Engenharia Química - N	2	1	1	0	1 - 2019 1 - 2021
40	Licenciatura em Física - N	1	1	1	1	0
41	Engenharia Elétrica - N	1	1	1	1	0
42	Ciência da computação- N	0	1	1	1	0
44	Ciências Sociais - N	4	2	2	2	1- 2019
45	Educação Física - N	2	1	0	0	1-2020
48	Arquitetura e Urbanismo -N	1	1	1	1	1-2019
49	Eng. de Controle e Automação - N	1	1	1	1	0
51	Matemática/Física/ Matemática Aplicada e Computacional - I	0	0	0	1	0
53	Geologia - Integral	1	2	2	1	1 - 2021
56	Licenciatura. Integrada Química/Física - N	0	0	1	1	0
58	Fonoaudiologia I	1	0	0	0	1 - 2019
63	Farmácia - I	1	1	0	0	1 - 2020
88	Engenharia de Telecomunicações - I	1	0	0	0	0
89	Engenharia Ambiental - N	1	1	1	1	0
94	Sistema de Informação - I	1	2	1	1	1 - 2020
108	Engenharia Física - I	1	1	1	1	0
109	Administração - N	1	1	1	1	0
110	Administração Pública - N	1	1	2	1	1 - 2021
200	ProFIS	1	0	0	0	0

Fonte: SIC - DAC - Elaborado pela autora