

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



MIGUEL COSTA SILVA

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A
POLÍTICA DE ACESSO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ DE
2012 A 2020**

Belém – PA
2022

Leia o QR Code

Para acessar a Epígrafe em Libras



Voz/interpretação

Paula Patrícia da Silva Ribeiro
Aluna de Pedagogia Campus Vigia de Nazaré UEPA

Intérpretes e tradutoras de LIBRAS

Nathiele Martins Macêdo – NAI/CCSE/UEPA
Thaís Pereira Romano – NAI/CCSE/UEPA

Tradutoras de BRAILLE

Fátima Pantoja Carneiro – NAI/CCSE/UEPA
Olga Lúcia Cunha Cordeiro – NAI/CCSE/UEPA

Filmagem e Edição

Lucas Gabriel Pinto e Silva
Aluno de Licenciatura em Ciências Biológicas Campus CCSE/UEPA

Autor

Miguel Costa Silva
PPGED/CCSE/UEPA

MIGUEL COSTA SILVA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A POLÍTICA DE ACESSO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ DE 2012 A 2020

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientador: Professor Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Belém – PA
2022

MIGUEL COSTA SILVA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A POLÍTICA DE ACESSO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ DE 2012 A 2020

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará. Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Orientador: Professor Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

Data da defesa: ____/____/ 2022.

BANCA EXAMINADORA

_____. Orientador
Prof. Doutor José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial - UFSCAR/SP
Universidade do Estado do Pará – PPGED – UEPA

_____. Membro Interno
Prof. Doutor Sergio Roberto Moraes Corrêa
Doutor em Ciências Sociais - UFCG
Universidade do Estado do Pará – PPGED – UEPA

_____. Membro Externo
Prof. Doutor Reinaldo Matias Fleuri
Doutor em Educação - UNICAMP
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Silva, Miguel Costa

Educação intercultural de pessoas com deficiência: a política de acesso na universidade do Estado do Pará de 2012 a 2020 / Miguel Costa Silva; orientador; José Anchieta de Oliveira Bentes, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

1.Educação intercultural-Deficientes.2. Estudantes com deficiência-Pará.3. Ensino superior-Pará.4. Universidade do Estado do Pará. I. Bentes, José Anchieta de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 378.196098115

Elaborada por Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

Agradecimentos

O agradecimento é sempre um momento ímpar em que podemos partilhar a alegria e todos os desafios que enfrentamos durante a trajetória dos estudos acadêmicos e das experiências que vivenciamos no decorrer das nossas vidas.

Neste momento agradecer a Deus pela nossa saúde, por passarmos por uma pandemia da COVID/19, e superamos a doença, pois sabemos o quanto é difícil. Gratidão eterna pela sabedoria de condução no enfrentamento das dificuldades e poder escolher os melhores caminhos, ainda que com todos os medos e dúvidas.

Gostaria de referenciar e pedir permissão a todas as minhas raízes, das ancestralidades que me guiaram e me guiam nesta trajetória por este plano que passamos na vida. Agradeço a Deus todos os dias pela vida e pelas experiências de vivências partilhadas.

Meus agradecimentos aos meus pais:

A minha mãe Maria da Costa Silva que sempre acreditou que a educação era o melhor caminho para o nosso desenvolvimento. Mãe! obrigado por sua resiliência e por seu imenso sorriso que sempre nos recebia em casa. Tenho certeza de que sua passagem neste plano nos ensinou o quanto o amor nos une. Imensa gratidão por todos os seus ensinamentos. Nos encontraremos na morada do pai celestial com todos/as os/as nossos/as.

Gratidão ao meu pai Raimundo Silva que me ensinou que para se ter coragem é preciso vencer o medo. Pai! o senhor é um grande resistente e ensina a nos reinventar com os seus desafios e histórias contadas em cada oportunidade desta existência.

Agradeço as minhas irmãs: Maria, que sempre foi uma grande referência de superação das adversidades, abrindo e iluminando os caminhos a todos em casa, me deu a oportunidade de poder continuar nos estudos, quando da vinda para Belém, na sua casa, e financeiramente, e ainda me ajudando a refinar nas minhas considerações. À Conceição, que muito me ajudou neste mestrado, nas leituras de epistemologia, na hora do sufoco, Conce! rsrs. À Carmelita (Carmem) e Edilza por também acreditarem que a educação é o melhor caminho, se dedicando e cuidando do nosso pai enquanto eu estudava; ao meu irmão Raimundo que mesmo distante sempre acreditou nas minhas inquietações. O exercício de alteridade que vivemos

neste período foi tão intenso que eu nunca imaginei vivenciar com a partida de nossa mãe. Todos vocês estão e sempre serão representados por mim e por nossas conexões ancestrais. De cada um/a trago histórias e lembranças maravilhosas e de energias positivas que me fortalecem todos os dias.

Quero agradecer a minha filha Soraia Louise Saraiva Silva, meu “Sol”, e meu grande amor, você que veio para me ensinar a ser um homem, ser um pai com responsabilidade e sensibilidade mais apurada e refinada. Falar de você filha, mexe com todas as minhas entranhas, e o amor me salta os olhos, você me ajuda a resistir e reexistir nessa caminhada da vida. Estamos sempre juntos, nessa aliança de respeito pelas opções que fazemos, e que o caminho do diálogo se mantenha sempre estabelecido e firmados em nossas raízes. Também agradeço a sua mãe Sônia Saraiva, que muito me ajudou na época de minha graduação, quando da transcrição de minhas pesquisas. Obrigado!

Agradecimento aos/as meus/minhas sobrinhos/as Cristiane, Kátia, Renato, Gevaldo, Cleisiane, Roberto, Rodrigo, Gleyson, Míriam, Viviane, que acreditam na minha ética e retidão, e que incentivam a minha escrita no grupo do Whatzapp da família, quando de minhas poesias postadas, são nossas histórias e vocês me levam a acreditar ainda mais no poder da comunicação e da linguagem. Ao sobrinho Fabrício Silva Sousa que me ajudou na tradução do resumo desta dissertação. Gratidão! Esses laços familiares reverberam forças que suavizam a alma.

Gostaria de agradecer também a Keila de Jesus Morais Lobato que compartilho toda escrita desta dissertação, e experiência vivida no dia a dia, obrigado pelo amor, carinho, respeito e tempo que me dedica nesta escuta de trocas e ensinamentos. A tua linguagem me encanta e o teu refinamento muito me ensina. Mesmo estando sem tempo e com tantos pensamentos em sua cabeça, sempre teve sensibilidade para escuta. Teu amor e dedicação me faz fênix.

Quero agradecer Pró-Reitoria de Graduação e a Universidade do Estado Pará pela oportunidade de crescimento e desenvolvimento nessa trajetória acadêmica e de formação. Acredito na universidade pública e me dedico ao seu fortalecimento.

Agradeço a professora Ana da Conceição que acreditou no meu potencial, e que em 2013 me fez o convite para trabalhar na Diretoria de Acesso e Avaliação – DAA, e posteriormente autorizou o processo de utilização dos dados para esta

pesquisa. Agradecimento a professora Glória Rocha, diretora da DAA, pelos ajustes de horário de trabalho para os estudos do mestrado.

Gratidão também a todos/as os/as colegas da UEPA que de forma direta ou indiretamente fortaleceram essa rede de apoio e de alteridade, que muito me ajudou para a realização deste trabalho.

A Rosa Ibiapina e Afonso Delgado, por me ajudarem na orientação para elaboração do projeto de pesquisa, quando eu ainda sonhava na possibilidade de ser aprovado no processo seletivo para o Mestrado em Educação. Obrigado pela escuta, orientação, força e sensibilidade em acreditar neste sonho viável.

Agradeço também a Bianca Valente, coordenadora de Avaliação da DAA, pelas conversas e apoio em processos seletivos de sua coordenação pedagógica em que muito me ajudaram para a melhoria dos PS da UEPA, para a compreensão do acesso.

Quero agradecer a Aderbal Moura, Fábio Campos e a José Castanho, coordenador de processamento de dados da DAA/UEPA, que me ajudaram nos diálogos e esclarecimentos sobre o funcionamento e fluxos das informações da Universidade. As informações dos candidatos, o cuidado nos detalhes de contagem e recontagem quando de minhas dúvidas. Obrigado pela colaboração neste trabalho no acesso as informações dos formulários dos candidatos dos processos seletivos.

Agradeço aos amigos Edileno Silva e Marcelo Martins, que me ajudaram na parte técnica da informática e na também em muitas escutas, de trabalhos para apresentação do mestrado e nesta dissertação. Meus agradecimentos ao Germano Silva, secretário do CONSUN/UEPA pelo apoio nas buscas de resoluções e documentos, muitos ainda digitados e arquivados na secretaria do Conselho fazendo parte dessa memória da Universidade. Muito Obrigado!

Meus agradecimentos também ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, do Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, especialmente a coordenadora e professora Marli Melo de Almeida, por tantas conversas sobre educação especial, muitos sabres de experiências vivas em suas lembranças, quanta honra em poder escutá-las; as professoras especialistas na deficiência visual Maria de Fátima Pantoja Carneiro e Olga Lídia Cunha Cordeiro, pelo apoio e tradução na epígrafe para o Braille; as interpretes Thaís Pereira Romano e Nathiele Martins Macêdo pela tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Gratidão a toda a

equipe do NAI pela colaboração e muitos esclarecimentos por meio das conversas com tanta amorosidade.

Agradecer também a Paula Patrícia da Silva Ribeiro, aluna de Pedagogia Campus Vigia de Nazaré UEPA do ano de 2019, que fez a leitura em áudio da epígrafe em Braille, que se prontificou na colaboração espontânea para esta dissertação, contribuindo com sua interpretação, sensibilidade e toda a sua representatividade. Agradeço também a Lucas Gabriel Pinto e Silva, aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UEPA, pela filmagem e edição da epígrafe em Libras. Obrigado pela colaboração e tempo dedicado!

Gratidão a todos/as os/as integrantes do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia – GELPEA em muitas partilhas de conhecimento e experiências nos encontros para diálogo e encontros da linguagem, o que me fez crescer e desenvolver na escrita e no entendimento valorativo das singularidades. A relação de alteridade, Eu-Outro, fez-me ampliar o repertório para novas áreas do conhecimento e no relacionamento com os seres humanos.

Agradecimento a Huber Lobato, Helen Dias e Eliana Lemos, irmão/ã de orientação, pela partilha de livros e referências que me ajudaram na construção desta dissertação.

Agradeço a turma 16 do mestrado que partilhamos muitas trocas e dúvidas na construção coletiva e colaborativa dos trabalhos e oficinas de apresentação de dissertação.

Agradeço ao Programa de pós-graduação de Educação da UEPA – PPGED por esta oportunidade ímpar na minha formação e carreira acadêmica. Às professoras/es Cristina Carvalho, Denise Simões, Graça Silva, Ivanilde Apoluceno, Josebel Fares, Lucélia Bassalo, Marta Genú, Socorro Cardoso, Socorro França, João Colares, José Anchieta, Reinaldo Fleuri, Sérgio Correa. Gratidão pela partilha de tantos ensinamentos no caminho de uma educação sensível e de amorização. E a secretaria do PPGED, nas pessoas de Jorge Figueiredo e Carlos Campelo.

Agradecimento especial aos professores Sérgio Roberto Moraes Corrêa e Reinaldo Matias Fleuri que compartilham suas orientações de conhecimentos e experiências na composição da Banca Examinadora. Gratidão imensa pelos

ensinamentos da linguagem dialógica e da interculturalidade para um olhar outro da educação das pessoas com deficiências no ensino superior.

Neste momento faço destaque especial ao meu Orientador José Anchieta de Oliveira Bentes, pela partilha de muitos conhecimentos e experiências, por acreditar e conduzir a orientação em muitos momentos difíceis, em que eu mesmo não acreditaria. E sempre me desafiava a buscar novos caminhos desta construção académica. Muitos diálogos e dúvidas foram postas, mas sempre saí renovado diante das possibilidades e no crédito a mim oportunizado. Você é um brilhante professor, me faz compreender e olhar o outro na sua alteridade. Lembro-me de cada orientação especial, mesmo nos finais de semana para que pudéssemos finalizar uma secção, ainda que inacabada. As conversas gravadas para facilitar a produção da escrita, cada técnica de categorização ampliada e aplicada nesta dissertação, brotaram do diálogo aberto, da flexibilidade, das conexões de pensamentos, e da sensibilidade da escuta. Imensa gratidão.

Os agradecimentos são muitos, as relações de alteridade se fazem na interação e no diálogo do dia a dia, pois nunca me senti sozinho, embora a escrita me fosse singularizada. As conexões de forças e percepções das pessoas, dos espaços, tempos e ambientes se fazem reverberar no momento íntimo da escrita. Aqui, não está somente o Miguel Costa Silva, encontro-me acompanhado de todas as forças de minha ancestralidade, dos laços de amorosidade e alteridade. Neste espaço de construção e inacabamento cabe gratidão imensa a todos/as que vem/estão comigo e torcem pelo meu crescimento. Gratidão imensa a toda essa rede gentificada e às conexões de forças e vozes que se ligam e interligam nos diversos ambientes.

E *pígrafe*

*Ao ver um dado, um dado sistematizado,
Não vejo números, nem sequer estatísticas isoladas,
Estão ligadas a um conjunto de realidades,
Singularidades e diversidades,
Que trazem con(texto),
Que trazem corpus; sujeitos,
Muitos esquecidos e invisibilizados,
Muitos não aparecem nas somas absolutas,
Tão pouco nos percentuais relativos,
Não se trata de olhar direto,
Trata-se de olhar enviesado, oblíquo,
A materialidade dos dados nos revela;
Nos desvela tomadas de decisões;
Decisões que são anteriores ao fato e ao direto,
O documento por si só não me traz ninguém, sou incapaz de vê-lo,
Encontrar o outro no seu lugar é permitir-se,
Entender a sua realidade, diversidade, identidade, singularidade,
Somos um “evento único”,
Evento que transpassa da singularidade,
Somos uno, pluriversificados,
Não somos voz, somos vozes,
Conexões de ancestralidades culturais,
De matrizes diversas, originárias e miscigenadas,
Trazemos em nós singularidades e individualidades,
Trazemos pluralidades de ser e viver,
Ser e viver com respeito aos outros,
Na escuta epistêmica e da experiência,
Na alteridade de ir ao encontro e deixar-se afetar,
O retorno não me subjetiviza,
O retorno ao meu lugar me torna responsável por mim e pelo outro,
Assim somos inter-relacionais e interrelacionados,
Somos interculturalizados criticamente,
Fazemos (p)arte do ser da linguagem,
Nos tornamos/somos seres humanos.*

Miguel Costa Silva

Handwritten text consisting of approximately 10 lines of cursive script, likely a letter or document. The text is written in dark ink on a light-colored background. The script is highly stylized and difficult to decipher. The lines are roughly horizontal and span most of the width of the page. There are some faint markings and a horizontal line near the top of the page, possibly a header or separator.

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

... ..
... ..
... ..

RESUMO:

O banco de dados dos processos vestibulares de 2012 a 2020, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), reúne informações dos candidatos inscritos sobre gênero, situação econômica, escola de origem (pública ou privada), raça e sobre as Pessoas com Deficiência, aprovados ou classificados nessa instituição de ensino. A partir desses dados, o interesse primário nesta dissertação de Mestrado está em fazer uma discussão a respeito do acesso à educação superior de candidatos com deficiência, por isso, o item de comparação é com a pergunta “você possui alguma deficiência?”. Trata-se de uma pesquisa documental dialógica feita a partir do referido banco de dados pertencente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e objetiva verificar as políticas de ação afirmativa à educação superior de Pessoas com Deficiência (PcD), identificando, comparando e analisando a quantidade de inscritos e a quantidade de aprovados ou classificados nos anos de 2012 a 2020. A defesa é que um dos principais princípios da educação intercultural é o acesso ao ensino a uma graduação em uma universidade pública para que seja possível implementar a interrelação entre diferentes sujeitos, entre diferentes culturas, questionando as relações de poder e desigualdades de classe, étnico-raciais e capacitista. O referencial teórico está nos estudos interculturais e nos estudos da análise dialógica do discurso a partir de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. A questão de pesquisa é: como ocorre a política de acesso de candidatos com deficiência à Universidade do Estado do Pará nos anos de 2012 a 2020? As respostas a essa pergunta indicam que o processo seletivo em si só é excludente por se tratar de um mecanismo de aprovação pautado em uma lógica do capitalismo colonialista meritocrático que não considera e nem reconhece as singularidades dos sujeitos, representado na análise do formulário eletrônico, no ato da inscrição. Os resultados da pesquisa demonstram que o número de aprovados das PcD é pequeno, resultante em apenas 440 de um número total de aprovados de, 10.255 candidatos de 2012 a 2020, o que de fato exige uma política pública da UEPA com maior amplitude, problematizando e levando em consideração os estudos interculturais e dialógicos, no sentido de atender a demanda das PcD, e ao mesmo tempo romper com a lógica dominante capitalista e eurocentrada nas práticas excludentes.

Palavras-chave: Educação Intercultural. Política de acesso. Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT:

The database of university entrance exams from 2012 to 2020, from the University of the State of Pará (UEPA), gathers information from registered candidates on gender, economic situation, origin school (public or private), race and on People with Disabilities, approved or classified in that educational institution. Based on these data, the primary interest in this Master's dissertation is to discuss the access to higher education for candidates with disabilities, so the comparison item is with the question “Do you have any disabilities?”. This is a dialogic documental research made from the aforementioned database belonging to the Dean's office of Graduation (PROGRAD) and aims to verify affirmative action policies for higher education for People with Disabilities (PwD), identifying, comparing and analyzing the number of enrolled and the number of approved or classified in the years 2012 to 2020. The thesis is that one of the main principles of intercultural education is access to education for an undergraduate degree at a public university so that it is possible to

implement the interrelationship between different subjects, between different cultures, questioning power relations and class, ethnic-racial and capableist inequalities. The theoretical reference is on intercultural studies and on the dialogic studies of discourse analysis from Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. The research question is: how does the access policy of candidates with disabilities to the University of the Pará state occur in the years 2012 to 2020? The answers to this question indicates that the selection process itself is exclusive because it is an approval mechanism based on a logic of meritocratic colonialist capitalism that does not consider or recognize the singularities of the subjects, represented in the analysis of the electronic form, in the act of enrollment. The survey results show that the number of PwD approved is small, resulting in only 440 of a total number of approved candidates of 10,255 candidates from 2012 to 2020, which in fact requires a public policy of the UEPA with greater amplitude, problematizing and taking into account intercultural and dialogic studies, in the sense of meeting the demand of PwD people, and at the same time breaking with the dominant capitalist and Eurocentric logic in excluding practices.

Keywords: Intercultural Education. Access Policy. Disabled people.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD: Análise Dialógica do Discurso
ASCOM: Assessoria de Comunicação
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAC: Coordenação de Acesso e Concursos
CAED: Coordenação de Avaliação de Educação Especial
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE: Conselho Estadual de Educação
CONCEN: Conselho de Centro
CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUN: Conselho Universitário
CNS: Conselho Nacional de Saúde
COPAES: Comissão Permanente de Avaliação de Ensino Superior
CEP: Comitê de Ética em Pesquisa
DAA: Diretoria de Acesso e Avaliação
DOE: Diário Oficial do Estado
EAD: Educação a Distância
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FIOCRUZ: Fundação Osvaldo Cruz
IC: Instituto Confúcio
IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS: Instituto Nacional do Seguro Social
LBI: Lei Brasileira de Inclusão
LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais
MEC: Ministério da Educação do Brasil
MMFDH: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MS: Ministério de Estado da Saúde
ONU: Organização das Nações Unidas
PAE: Processo Administrativo Eletrônico
PCD: Pessoa com Deficiência

PDI: Plano de desenvolvimento Institucional
PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP: Planejamento Político Pedagógico
PRISE: Programa de Ingresso Seriado
PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação
PROJUR: Procuradoria Jurídica
PROSEL: Processos Seletivos
SCIELO: Scientific Electronic Library Online
SEGER: Secretaria do Gabinete da Reitoria
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA: transtorno de Espectro Autista
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UEPA: Universidade do Estado do Pará
UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB: Universidade de Brasília
VC: Vagas para Cotistas
VNC: Vagas para Não Cotistas

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: ISENÇÃO CONCEDIDAS PELA UEPA DE 2012 A 2020	89
TABELA 2: TOTAL DE CANDIDATOS INSCRITOS DO PROSEL DE 2012 A 2020	100
TABELA 3: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA SEXO 2012 A 2020	103
TABELA 4: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA SEXO / PCD 2012 A 2020	104
TABELA 5: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA COR OU ORIGEM ÉTNICA 2012 A 2020	105
TABELA 6: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA COR OU ORIGEM ÉTNICA EM COMPARAÇÃO COM PCD 2012 A 2020	106
TABELA 7: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA ESCOLA 2012 A 2015	108
TABELA 8: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA ESCOLA 2016 A 2020	110
TABELA 9: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA ESCOLA 2012 A 2020	110
TABELA 10: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA ESCOLA APROVADOS/CLASSIFICADOS PCD 2012 A 2020	111
TABELA 11: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA RENDA 2012 A 2020	113
TABELA 12: LEVANTAMENTO DA CATEGORIA RENDA APROVADOS/CLASSIFICADOS PCD 2012 A 2020	115
TABELA 13: LEVANTAMENTO TOTAL DOS/AS CANDIDATOS/AS INSCRITOS/AS E APROVADOS/AS PCD NA UEPA	118
TABELA 14: TIPOS DE DEFICIÊNCIAS DE APROVADOS/CLASSIFICADOS NA UEPA	119
TABELA 15: DEFICIÊNCIAS POR CAMPI UEPA DE 2012 A 2020	123

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: LEVANTAMENTO DE TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D) NOS BANCOS DE PUBLICAÇÕES DA CAPES	51
QUADRO 2: LEVANTAMENTO DE TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D) NOS BANCOS DE PUBLICAÇÕES DA BDTD	52
QUADRO 3: LEVANTAMENTO DE TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D) NOS BANCOS DE PUBLICAÇÕES DA SCIELO	54
QUADRO 4: LEVANTAMENTO DE TESES (T) E DISSERTAÇÕES (D) NOS BANCOS DE PUBLICAÇÕES DA GOOGLE ACADÊMICO	54
QUADRO 5: LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES (D) NOS BANCOS DE PUBLICAÇÕES DO PPGED/UEPA	55
QUADRO 6: PESQUISA DE DESCRITORES NA LBI	67
QUADRO 7: RELAÇÃO DE CAMPUS E ENDEREÇO DA UEPA	82
QUADRO 8: ADESAO AS COTAS SOCIAIS PARA ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	86
QUADRO 9: ANÁLISE METODOLÓGICA DO FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO	94
QUADRO 10: CATEGORIAS DA PESQUISA	101

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: PROPOSTA METODOLÓGICA	44
FIGURA 2: ESTRATÉGIA DE ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	50
FIGURA 3: RESULTADO GERAL DE PESQUISA COM OS DESCRITORES	56
FIGURA 4: FOTO DA REITORIA DA UEPA	80
FIGURA 5: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI DA UEPA	81
FIGURA 6: PLANEJAMENTO E FLUXO DO QUADRO DE VAGAS	84
FIGURA 7: UNIDADES DE EXECUÇÃO PROCESSOS SELETIVOS – PROSEL/UEPA	85
FIGURA 8: FAC-SÍMILES DE ALGUMAS PERGUNTAS DO FORMULÁRIO ELETRÔNICO DE INSCRIÇÃO	92
FIGURA 9: A MERITOCRACIA NOS PROCESSOS SELETIVOS	122

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	25
2 CAMINHOS DA PESQUISA DIALÓGICA	40
2.1 A PESQUISA DOCUMENTAL DIALÓGICA.....	40
2.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	46
3 INTERCULTURALIDADES: A ARQUITETÔNICA DO CONHECIMENTO	57
3.1 A PROPÓSITO DA INTERCULTURALIDADE	57
3.2 VALORIZANDO OS SABERES OUTROS	61
3.3 A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO	64
3.4 O OLHAR CAPACITISTA DA DEFICIÊNCIA.....	70
3.5 O OLHAR INTERCULTURAL	73
4 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.....	75
4.1 BREVE HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UEPA	75
4.2 A ESTRUTURA FÍSICA DA REITORIA	79
4.3 O PLANEJAMENTO DO PROCESSO SELETIVO - PROSEL/UEPA.....	83
4.4 UNIDADES DE EXECUÇÃO DO PROSEL/UEPA.....	84
4.5 REGRAS PARA PARTICIPAÇÃO E INSCRIÇÃO DE CANDIDATOS DO PROSEL/UEPA.....	85
5 ANÁLISE DIALÓGICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	90
5.1 MODELO DE FORMULÁRIO SOCIOECONÔMICO DA INSCRIÇÃO DE CANDIDATOS (as) DO PROSEL-UEPA.....	90
5.2 TIPOS DE ACESSO E O TOTAL DE VAGAS AOS CANDIDATOS(AS) DA UEPA NOS ANOS DE 2012 A 2020	97
5.3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	102
5.3.1 Categoria “sexo”	102
5.3.2 Categoria cor ou origem étnica	104
5.3.3 Categoria escola.....	107
5.3.4 Categoria renda	111
5.3.5 Categoria deficiência	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	132

ANEXOS 139

ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL – modelo de questionário
utilizado até 2015..... 139

ANEXO II – Formulário socioeconômico e cultural – modelo de questionário
utilizado a partir de 2016..... 147

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Gostaria de relatar algumas experiências enquanto aluno do Programa de Pós-graduação em Educação na escrita de uma dissertação sobre a política de ação afirmativa de pessoas com deficiência na Universidade do Estado do Pará. Essas experiências me trouxeram conhecimento, enquanto ser inacabado e em constante construção.

Um dos princípios fundantes para esses relatos é o da alteridade, que é algo que não se busca em livros e artigos científicos, e sim algo que encontrei e que experienciei na prática cotidiana, a prática da alteridade que se manifesta nos três momentos fundamentais do eu-para-mim, do eu-para-o-outro, e do outro-para-mim – elementos da arquitetura bakhtiniana¹ –, com o fim de ter a percepção das relações entre sujeitos e compreender a reciprocidade nas ações, nos pensamentos e nos sentimentos. Essas três atitudes são a expressão da alteridade: é como pôr-se na frente de um espelho, e esse espelho representasse o não-eu, quando todos os movimentos que fazemos também viessem em minha direção. Entendi que existem limites desconhecidos do eu-para-mim, do eu-para-o-outro e do outro-para-mim e que essas relações são composicionais e de interação dialógicas entre os sujeitos.

Feito esse preâmbulo sobre minha concepção de alteridade, apresento-me: sou Miguel Costa Silva, nasci em 1974, natural de Abaetetuba, da Região do Baixo Tocantins, do Estado do Pará. Estudei durante toda a minha vida em escola pública, fiz minha graduação na Universidade Federal do Pará, em História, concluída em 2002. Trabalhei durante 12 anos numa instituição bancária, Caixa Econômica Federal. Posteriormente, em 2007, concursado, entrei na Secretaria de Estado de Saúde do Pará (SESPA), como agente administrativo.

Também por meio de concurso público, em 2011 fui chamado, como Técnico Administrativo para a Universidade do Estado do Pará (UEPA), onde iniciei meus trabalhos na Secretaria Acadêmica, e depois fui convidado para trabalhar na Coordenação de Acesso e Concursos, da Diretoria de Acesso e Avaliação (DAA), em 2013, diretoria essa vinculada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que é o lócus de minha pesquisa.

¹ Postos na obra de Mikhail Bakhtin **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2017.

Rompendo a linearidade histórica, retorno a 1974, quando minha família morava em Abaetetuba na região das ilhas, no Rio Abaeté. Ali, minha mãe cansada de viver sem expectativa de melhorar de vida, comigo ainda na barriga, chamou meu pai para ir morar na cidade de Abaetetuba, uma vez que ela queria que todos os filhos pudessem estudar. Essa parte da história já ouvi diversas vezes de minhas irmãs e familiares, e trago em minhas lembranças.

Na feitura desta Dissertação e na busca de conceitos e conhecimentos, que fundamentasse esse trabalho, estava difícil procurar nas leituras um dos princípios que permeiam o que estou designando como relações de alteridade. Difícil devido a experiência mais dolorosa vivida: a partida para outro plano de minha mãe, em 09 de janeiro de 2022, e todo o movimento da família que acreditava no seu restabelecimento de um câncer, que a levava em menos de um mês após sua descoberta, em 13 de dezembro de 2021. Minha mãe é o maior exemplo de resiliência que conheço, ela sempre acreditou que a educação era o melhor caminho, para que seus filhos pudessem crescer e se desenvolver na vida.

Em 1974 toda a família veio para a cidade de Abaetetuba, onde eu viera a nascer. De minha infância já me recordo pouco, lembro-me que aos 9 anos meu pai me chamou para trabalhar com ele, ainda ouvi o pedido de minha mãe para que ele não me levasse, mas ele insistiu e eu o acompanhei. Era um trabalho pesado para uma criança de 9 anos, cavar buraco de 2 m² de profundidade. Eu não entendia o tamanho e a dimensão desse espaço, minhas mãos ficaram calejadas naquele trabalho de sol e chuva e a terra embebida de água pesava ainda mais.

Nas manhãs dos dias que se seguiram era difícil escrever na escola, às vezes a professora reclamava que eu não conseguia acompanhar a turma nos ditados de português e nem mesmo nas lições das outras “matérias”, ela não sabia que o menino estava com as mãos cheias de calos, e mesmo assim fui aprendendo aos poucos o quanto olhar – e não é qualquer olhar, já que implica em compreender o outro – é importante, o escutar se faz necessário, para que a experiência e o conhecimento sejam mais bem desenvolvidos e, aqui, faço minha trajetória na busca de uma ciência outra, que não a da ciência empírico-analítica, positivista, mas aquela que valorize a vivência valorativa das singularidades, pois a vida humana não pode ser reduzida a percepção imediata do objeto e descritas matematicamente, uma vez

que o ato do sujeito é indissociável do contexto e o contexto se faz nas singularidades dos sujeitos.

Pensando nos desafios da vida, lembro de minha prima com Síndrome de Down, que por volta de 12 anos retornou sozinha da escola – relativamente distante – que acabara de ser levada. Eu não entendia como ela conseguiu voltar só, sua autonomia estava dependente da vontade dos pais, pois naquele momento todos ficaram surpresos com o ato do retorno a sua casa, uma vez que imaginávamos a completa ausência de cognição e a impossibilidade dela resolver problemas imediatos.

Outra lembrança que trago comigo é de minha tia que ficara cega dos olhos da noite para o dia, que depois de uma dor imensa, ela se viu sem poder enxergar e teve que se readaptar a um novo modo de vida, reaprendendo com toda a sua sensibilidade os espaços para se locomover e superando dia a dia os desafios de ser “não vidente”. Eu sempre a admirei por sua calma e conversa mansa, já que adorava as visitas que fazíamos: meu pai e eu ficávamos observando como ela conseguia fazer café tão gostoso e com tanta habilidade no fogão.

Ah! O meu tio, marido dessa minha tia cega, também ficou cego. Não lembro o motivo, ele tinha a mão grande de um dos lados e tocava violino com tanta leveza, que parecia enxergar todas as cordas e notas. Sua “anormalidade” na mão não era inteligível para um menino de 10 anos, que trazia as marcas de uma cultura da diferença carregada de pré-conceitos.

Em 1991, quando conclui o segundo grau no Magistério, atual ensino médio, fui para o grupo de teatro “Terra-Chão”. Nesse grupo, as peças teatrais tinham cunho político e educativo. Nas oficinas de teatro, lembro-me de exercícios em que fechamos os olhos para andar no palco, nesses trabalhos lembrava da minha tia cega e de sua autonomia em sua casa. No “Terra-Chão” aprendi a ver, entender e valorizar que nem só as barreiras arquitetônicas nos impedem, mas também os processos, os contextos e as atitudes humanas excluem e invisibilizam as pessoas.

Outra experiência de alteridade que gostaria de partilhar é relativo ao meu pai, hoje com 90 anos de idade, está cego e não consegue mais andar sozinho, pois suas pernas quebraram em plena pandemia do COVID-19. Eu e minhas irmãs ficávamos revezando no hospital para acompanhá-lo em sua recuperação. Quando saímos do hospital, percebemos ainda mais o quanto se tornam difíceis as barreiras

para as pessoas com deficiências, que vê o outro e entender as suas singularidades faz-nos crescer enquanto seres humanos.

Em 1995, vim para Belém, morar na casa de minha irmã Maria, que sempre me incentivou a seguir os estudos e tentar a universidade. A experiência de mudança de cidade, e de vida, me oportunizou um novo olhar para a educação na perspectiva política e crítica. Os laços de alteridade que se faziam presentes, por meio da acolhida e do amparo, ligados às conexões das ancestralidades que nos ligam, deram fôlego para superar desafios e possíveis quebra de direção na caminhada do conhecimento. E em 1997 fui aprovado em História, na UFPA.

De 2002 a 2015, fiquei estudando para diversos concursos públicos, ao mesmo tempo que trabalhava. Nesse intervalo, em 2006, Deus me deu a oportunidade de ser pai e de me desenvolver ainda mais na relação de alteridade, enquanto ser humano. Foi o nascimento de minha filha, meu “Sol”, foi com ela que aprendi o quanto o acompanhamento, a doação, o cuidado, e amor se fazem presentes diante dos seres humanos. Ser pai é uma das melhores experiências na relação eu-para-o-outro: sempre que tenho a oportunidade de falar para a minha filha, digo que a maior e melhor herança estão fincadas na Educação.

Herança não no sentido capitalista de bens, propriedades privadas ou valores monetários que um indivíduo pode deixar para os seus descendentes e sim no sentido de raízes e de valores da ancestralidade, que estimulem a luta, o compromisso com as transformações sociais, as tradições e os saberes culturais e as histórias de resistências das gerações anteriores, todas implementadas por meio dos estudos, da formação política e da amorosidade.

Falando nos estudos, embora o tempo de dedicação fossem direcionados aos concursos, eu sempre mantinha a ideia de retornar para a educação, pois ali estavam as minhas bases, que vêm de minhas ancestralidades, que rompem o tempo e o espaço dessas conexões que se mantiveram e se mantêm dentro de mim por meio das minhas percepções, inquietações e buscas constantes. Como herança de minha mãe, trago um enorme sorriso aberto de quando chegávamos em casa e de toda a sua resiliência de vida.

Quando vim trabalhar na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 2011, vi a chance de retomar os caminhos dos estudos. E em 2013, comecei a trabalhar diretamente com os processos vestibulares da Universidade desde o início do

processo até o final. A partir de então, me envolvi na recepção de dados e acompanhamento dos candidatos com deficiência na Universidade.

Nesse período, começo a tratar com as informações desses candidatos com deficiência que solicitavam atendimento especial para o dia da realização das provas dos processos seletivos. Nessa diretoria – a DAA –, tínhamos uma comissão que trabalha e acompanhava as solicitações de atendimento desses candidatos.

De 2013 a 2020 acompanhei os processos de muitos candidatos com deficiência e aqui pude compreender um pouco mais sobre o Princípio da Alteridade, entendendo também o quanto nossas atitudes e percepções nos ajudam no entendimento e no relacionamento com as pessoas, entendendo que as atitudes, muitas vezes, são barreiras entre as pessoas, barreiras maiores que as arquitetônicas, uma vez que nossas atitudes podem solucionar muitos problemas do acesso das pessoas com deficiência na educação.

Em 2015, fiz uma especialização em gestão administrativa da Educação, em 2018, outra pós-graduação lato sensu em ensino de História, e em 2020, consegui passar no Processo Seletivo do Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, buscando nas bases da Educação Especial e da Interculturalidade, nos caminhos para um novo debate, para a Universidade, na relação do Ensino Superior das Pessoas com Deficiência (PcD).

Este estudo é fruto da convivência de atuação profissional com base em reflexões constante em prol de analisar, como objeto de pesquisa, a política pública da UEPA de ação afirmativa das PcD, no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior, nos anos de 2012 a 2020 da Universidade do Estado do Pará frente ao debate sobre a inclusão como direito social garantido.

E, por isso, toma-se como objetivo geral a análise das políticas de ação afirmativa direcionadas as PcD referentes ao acesso à Universidade, sobretudo o que trata do reconhecimento e do respeito de suas identidades-alteridades, considerando a valorização destes sujeitos em uma compreensão do outro, que historicamente foram excluídos de seus direitos de formação e profissionalização por instituições públicas.

Isso porque, nos últimos anos têm ocorrido muitos debates e mudanças no que tange ao processo de inclusão das pessoas com deficiência nas universidades públicas brasileiras, haja vista a criação das leis brasileiras que promovem a

acessibilidade e a inclusão no Brasil, tais como: a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996, p. 1); a Lei nº 10.098 de 19 dezembro 2000, que “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000, p. 1); e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2015, p. 1). A esse respeito, é importante citar também a Lei nº 10.098, que em seu Art. 2º, define a acessibilidade. O artigo na íntegra:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:
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; (Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015) (BRASIL, 2000, p. 01).

Decorrente desse conceito de acessibilidade temos o de valorização e respeito de formas outras de conhecimento, que não somente o científico, seja na semelhança ou na diferença, permite conectar e interrelacionar diversas experiências e diálogos, que estavam invisibilizados e intangíveis ao contato de sujeitos e dos grupos sociais. Por meio do diálogo, portanto da comunicação, promove-se e se desenvolve alteridade e a cooperação, trazendo a singularidade e a identidade de sujeitos e, portanto, dos seus grupos sociais. Segundo Freire (1980), o diálogo faz parte da comunicação entre os sujeitos que se conhecem mediatizados pelo mundo.

Logo, este debate epistemológico se aproxima da perspectiva de educação de Paulo Freire, uma vez que quase sempre o Sistema Educacional reproduz o modo de pensar e o modo de produção capitalista, já que a escola tradicional-conservadora não leva em conta o saber popular, impondo sob a forma de ideologias, o saber institucionalizado ou dominante, cuja posse é de uma elite, sobre as classes populares. De fato, as desigualdades sociais imperam nas escolas, e é preciso adentrar no chão da escola para conhecer e rever o fazer de alguns professores-pesquisadores, que rompem com a escola conservadora e implementam ações de resistência a toda forma de opressão e desumanização.

Em relação à manutenção da estrutura dominante e capitalista, no espaço escolar há marcadamente a sustentação da cultura dominante, nesse caso, a escola é uma instituição parcial, que reforça as desigualdades sociais, afetando diretamente os mais pobres. A educação é marcadamente atrelada ao discurso das classes dominantes, utilizando-se do poder simbólico e tendencioso, “invisível” e passivo de execução na cumplicidade dos dominados, que não percebem que são influenciados, muitas vezes deixando de ser sujeito, e sendo dominados nesse processo de reprodução da educação.

A ação pedagógica, na escola tradicional-conservadora, não atende equitativamente e igualmente todos os sujeitos, em face da parcialidade, destina-se ao atendimento da classe dominante, deixando os segregados, os sujeitos historicamente excluídos, ou seja, essa ação pedagógica dominante é alienadora. Sendo assim, a violência simbólica torna-se um ato de imposição de um arbitrário cultural, sendo sutilmente introduzida, até mesmo imperceptível, que os próprios sujeitos se tornam passivos no Sistema Educacional, não conseguindo nem mesmo compreender a sua importância nesse processo, ficando, muitas vezes, como meros reprodutores da educação tradicional, disciplinada, formal e conteudista. Desse modo, naturaliza-se o arbitrário cultural e a violência simbólica, principalmente na educação brasileira, que advém da dominação do colonizador, de matizes no colonialismo e na colonialidade eurocêntrica.

Conforme Dussel (2000), a modernidade tem uma justificativa subjetiva pautada na irracionalidade científica, uma vez que os povos e/ou grupos sociais são subjugados e atrelados ao saber e ao poder do conhecimento eurocêntrico, pelo discurso do processo de civilização moderna, que se fundamenta na conquista, mesmo pela violência, que seria necessária. Assim, o processo de descobrimento da “América”, se fez pela negação do índio na sua alteridade. Portanto, o reconhecimento do indígena se deu como reconhecimento do diferente, mantendo a permanência de uma visão eurocêntrica da história.

Nessa perspectiva cita-se Dussel, (1994 p. 46):

O ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o Mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado como “matéria” do ego moderno.

Assim, entende-se que na existência e re-existência que se dialoga, interagindo dialogicamente com os diversos sujeitos e grupos sociais, aprendendo, compreendendo e entendendo o Outro, com respeito em suas experiências, pensamentos e seu modo de vida, fundamentando o diálogo da interculturalidade epistemológica, bem como a escuta epistêmica, rompendo com a visão monológica e eurocêntrica do conhecimento, a qual valoriza apenas o colonizador. Em Santos (2010), vide a Ecologia dos Saberes, pode-se reafirmar a diversidade epistemológica, assim como, a pluralidade de formas que se encontram diversificadas no e pelo mundo, e não somente o conhecimento científico, o que nos permite valorizar a interação e a interdependência dos saberes. Nesse sentido, importa dizer:

*[...] A Consciência ético-crítica do sujeito (Outro) [é] negada pelo sistema. Movimento de tomada de consciência do Outro oprimido como Outro (alteridade), de sua afirmação como sujeito autônomo, como Outro distinto, que implica também na consciência da responsabilidade da vida do Outro e na responsabilidade mútua (solidariedade primeira)
Compromisso ético-crítico com a transformação da realidade causadora de vítimas. A realização de ações de factíveis que possibilitem a transformação das vítimas em sujeitos éticos. Luta a ser efetivada pela comunidade de vítimas em primeira instância (OLIVEIRA, 2015, p. 68):*

Diante dessa consciência ético-crítica do sujeito, busco o debate epistemológico em uma perspectiva intercultural sobre a exclusão dos grupos sociais, historicamente deixados à margem do sistema educacional brasileiro, desde as séries iniciais escolar e principalmente no ensino superior, foco em estudo, que pouco oportuniza condições de acesso e permanência às pessoas com deficiência. E sabendo da necessidade de pesquisas sobre as PcD no Ensino Superior e, observando a realidade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência nesse cotidiano acadêmico, principalmente, quanto ao reconhecimento das suas identidades, é que este trabalho se direciona.

Importa considerar que o acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, também necessita de mudanças estruturais para que sejam atendidos com respeito e dignidade, que possam desenvolver suas potencialidades no meio social, conforme prevê as legislações, mencionadas anteriormente. Pensando nesses sujeitos e no trabalho que a UEPA tem desenvolvido nos anos de 2012 a 2020, observando a realidade e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com

deficiência nesse cotidiano acadêmico, principalmente quanto ao reconhecimento das suas identidades-alteridades é que esta pesquisa trata. Busco o reconhecimento e a valorização das pessoas com deficiências em uma compreensão do outro, historicamente excluído e oprimido. Por isso, constata-se:

Isso porque existe uma racionalidade ocidental, que tenta a todo custo dimensionar o ser humano como individual, ou seja, apenas a subjetividade compõe a identidade, e esta se caracteriza como acabada. Entretanto, contrariando essa posição, percebemos o ser humano como relacional, que somente o Eu não é o suficiente para a construção desta identidade, e deste modo o Eu busca a completude na relação estabelecida com o Outro em um movimento constante (BENTES; MERCÊS; LOUREIRO, 2020, p. 14).

Para isso, é importante o acesso às Pessoas com Deficiência (PcD), implicando nas políticas públicas que deem condições de entrada destes ao ambiente acadêmico, adaptação do ambiente a essas novas condições. Conforme a seguir:

Precisa mencionar as condições do educando, sendo que essas adequações não devem ocorrer somente na parte pedagógica da escola, mas também em relação aos seus aspectos estruturais, para que inicialmente esse indivíduo possa ter acessibilidade ao local, garantindo assim também a sua permanência. O grande desafio ainda é fazer com que essa inclusão seja efetiva e o aluno tenha o seu direito de aprendizagem atendido (MAZZONI; TORRES; ANDRADE, 2001, p. 16).

Desse modo, o foco está na educação inclusiva, nas condições de acesso na UEPA. Entendo aqui as condições de acesso como: a) a oferta de vagas destinadas ao público PcD, com possibilidade de cotas; b) a formulação de itens nos formulários de inscrição que favoreçam a identificação e diferenciação de candidatos PcD; c) a diferenciação de provas e a acessibilidade arquitetônica no dia da realização da prova; d) a possibilidade de correção diferenciada para determinadas categorias, como cegos, surdos, deficientes intelectuais, autistas.

Assim, analiso se as políticas públicas de acesso à educação superior inclusiva estão realmente assegurando os direitos à igualdade de oportunidades e a própria participação social, mesmo porque quando se faz processos seletivos há o determinante de realizar exclusões e, conseqüentemente, de realizar injustiças, uma vez que todo processo seletivo é um processo meritocrático. Os direitos garantidos pelas leis vigentes precisam ser acompanhados dia a dia, desde mudanças nas

estruturas arquitetônicas dos prédios públicos, à própria mudança da concepção de inclusão, no sentido de valorizar as diversidades interculturais nos seus respectivos ambientes, seja escolar ou não escolar. Assim, a educação inclusiva objetiva a democratização do espaço escolar:

[...]. A educação inclusiva objetiva a democratização do espaço escolar superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial, cabendo à escola conviver com a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos alunos especiais (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

A maneira de compreender a educação inclusiva coloca a sociedade frente aos posicionamentos de uma concepção clínico-terapêutica, que implica limitação da deficiência, para uma concepção socioantropológica de educação, a exemplo das pessoas com deficiência auditiva, que podem ser incluídas à sociedade ouvinte, mediada pela língua de sinais, além de mostrar a diversidade de sua cultura específica.

Entende-se que o significado da inclusão não é ter que aceitar o próximo, mas compreender de forma humana que o processo de ensino superior inicia com aprovação destes no vestibular, embora não termine nela. Portanto, deve-se analisar o conteúdo e o discurso dos formulários de inscrição – os quais compõem o banco de dados dos processos dos vestibulares de 2012 a 2020, pertencente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPA² –, este com maior recorrência, valorizando as especificidades, as diversidades, as identidades, a complexidade e a heterogeneidade dos elementos culturais e humanos.

Vale ressaltar ainda a falta de profissionais e com qualificação na área da educação que considerem as diferenças para enfrentar as realidades adversas, as quais devem ser entendidas como um desafio no processo educacional e social. Para tanto, cabe à UEPA criar mecanismos nos seus Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI, que possibilitem uma melhoria ao acesso, oportunizando

² O projeto de pesquisa foi submetido a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPA e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por se tratar de seres humanos e de dados de candidatos dos vestibulares da Universidade do Estado do Pará, respeitando e considerando os aspectos éticos para a pesquisa. Aprovado em ambas as instâncias, pelos protocolos de números PAE 2020/566709 e 4.359.508, respectivamente. Com os cuidados que demandam as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), CEP/CONEP, 466/2012 e 510/2016, do Ministério de Estado da Saúde (MS).

condições de criação e ampliação dos cursos para os diversos grupos sociais, promovendo a redução das desigualdades, valorizando as diversidades, não isolando “o objeto de estudo de suas contextualidades históricas, e aprendizado e produção de saberes ocorrem em convivência no mesmo território existencial” (SILVA, 2011, p.75).

Dessa forma, a valorização das diversidades é construída a partir do conhecimento e da aproximação do sujeito com o objeto de pesquisa, conciliando aprendizado e produção de saberes. Por isso, discutir as políticas de ações afirmativas, apresentar as condições de acesso, identificar o perfil socioeconômico dos estudantes com deficiência e estabelecer relação entre as políticas educacionais, de acesso e de inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior é de grande importância para o conhecimento e desenvolvimento das políticas públicas de inclusão desta Universidade.

Desse modo, se analisa as informações com as epistemologias com posicionamento dialógico, avaliando o perfil socioeconômico dos candidatos inscritos nos processos seletivos, de maneira socioantropológica, tentando compreender a realidade dos deficientes no ensino superior, e de que maneira a UEPA tem criado condições para a efetividade na construção de uma educação inclusiva na Amazônia.

Quanto a essas abordagens da pesquisa, SANTOS FILHO; GAMBOA (1997. p. 54) referem: [...]. A tolerância e o pluralismo epistemológico justificam a não admissão de uma única *ratio* e a aceitação do pluralismo teórico-metodológico nas ciências humanas e da educação.

Quanto ao compromisso social da pesquisa, referencia-se abaixo:

O compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais. Mesmo em uma investigação ligada a um trabalho setorial e provisório, o propósito de uma ação social de vocação popular é a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas. É, também, a progressiva integração de dimensões de conhecimento parcelar da vida social, em planos mais dialeticamente interligados e inter-dependentes. Deve-se reconhecer e deve-se aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica. [...] (BORGES; BRANDÃO, 2007, p 55)

A análise das informações será realizada com posicionamento dialógico, avaliando as respostas ao questionário socioeconômico dos candidatos inscritos nos

processos seletivos de maneira socioantropológica, tentando compreender a realidade do acesso dos deficientes na Universidade do Estado do Pará nos cursos de graduação e de que maneira a UEPA tem criado condições para a efetividade na construção de uma educação inclusiva na Amazônia nos anos de 2012 a 2020.

O ser humano é dialógico, precisa do outro para a sua constituição enquanto sujeito, pois, deve-se levar em consideração o ser socialmente em seu meio com os outros. A esse respeito, Bakhtin diz: “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2017, p. 60). Nesse processo de constituição do eu no outro é a singularidade da análise dialógica do discurso, por isso esse segmento dos deficientes compreende o discurso atravessado por outros discursos. Desse modo, um enunciado está inserido em uma cadeia discursiva.

Ressalto questões importantes que norteiam esta pesquisa: quais as políticas da UEPA para atender o acesso dos estudantes com deficiência no Ensino Superior? buscando contribuir com essas informações atuais para a epistemologia local.

A pesquisa discute a temática das políticas de ações afirmativas direcionadas às PcD a partir da perspectiva socioantropológica, fomentando uma política pública mais eficaz, com ações criativas de inclusão dos deficientes na UEPA e de modo intercultural. E que a partir da análise das informações postas nos formulários de inscrição nos vestibulares de 2012 a 2020, a partir do cruzamento dos dados de gênero, situação econômica, escola de origem (pública ou privada) e raça com os de deficiência, a fim de olhar a educação especial com foco social, de maneira mais humanizada, sobretudo, rompendo os paradigmas da concepção clínico terapêutica, reconhecendo as pessoas com deficiência, dando voz e vez, acesso e acessibilidade e na permanência desses alunos com deficiência na Universidade.

Nesse sentido, a Universidade do Estado do Pará – UEPA tem seguido um direcionamento de oferecer vagas para candidatos PcD, de ter criado curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS, em 2012, para que tais demandas sejam atendidas no sentido de dar acesso e acessibilidade aos sujeitos que compõem essa camada considerável na sociedade brasileira a um curso de graduação na Universidade Pública.

Desta forma, as razões para a realização desta pesquisa são as seguintes: pela razão antropológica, pensando nas relações de alteridades em que a identidade

do eu implica a completude da relação com a do outro para existir. As considerações das alteridades das PcD implicam oportunidades de acesso e respeito da forma de se comunicar e do agir como pessoas diferentes; e pela razão política, considerado a necessidade de discutir a inclusão de estudantes com deficiência nas universidades públicas, além do reconhecimento de que as pessoas com deficiência precisam de respeito e dignidade.

Desse modo, é importante que se analise os dados dos processos dos vestibulares de 2012 a 2020 para uma contribuição mais aproximada da realidade, pois, trazendo à tona novas informações, pode-se ter outros caminhos a trilhar, que se atenda demandas atuais das PcD, contribuindo e alargando o debate na própria epistemologia da Amazônia, sobretudo, no que tange à inclusão destas no ensino superior.

Nesse sentido, importa ressaltar os diversos dados – de gênero, da situação econômica, da escola de origem (pública ou privada), da raça e da deficiência – os quais implicam a diversidade do ser da qual se verifica a responsabilidade de cada um em seu meio e como vê o outro nas suas experiências e conexões com os ambientes, no sentido da ação e do ritmo desse outro-para-mim, conforme se menciona a seguir:

Às vezes me alieno justificada e axiologicamente de mim mesmo, vivo no outro e para o outro, e então posso me incorporar ao ritmo, mas nele sou eticamente passivo para mim. Na vida estou familiarizado com os costumes, com um modo de vida, com a nação, o Estado, a sociedade humana, o mundo de Deus, aqui eu vivo em toda parte axiologicamente no outro e para os outros, estou revestido da carne axiológica do outro, aqui minha vida pode efetivamente estar subordinada ao ritmo (o próprio momento da subordinação é sóbrio), aqui eu vivencio, aspiro a algo e falo *no coro* dos outros. No entanto, no coro eu não canto para mim, sou ativo apenas em relação ao outro e passivo na atitude do outro para comigo, troco presentes mas o faço de maneira desinteressada, sinto em mim o corpo e a alma do outro. (Onde quer que o objetivo do movimento ou da ação esteja encarnado no outro ou coordenado com a ação do outro – no trabalho conjunto – e minha ação integre o ritmo, eu não o crio para mim mas me familiarizo com ele para o outro). Em mim, é a natureza humana e não a minha que pode ser bela, e a alma humana é harmoniosa (BAKHTIN, 2003, p. 110).

Na intenção de ser ativo em relação ao outro é que defini a proposta de análise do banco de dados dos processos dos vestibulares de 2012 a 2020, daí se

encaminhou a seguinte questão central: como se apresenta as políticas de acesso das PcD na Universidade do Estado do Pará de 2012 a 2020?.

Os principais autores utilizados nesta dissertação são: Freire (1980; 1989), Oliveira (2012; 2015; 2016), Fleuri (2001; 2003; 2006; 2018), Santos (2002), Bakhtin (2003; 2006; 2008; 2017), os quais embasam o método científico dialógico, conforme se consta na obra *“Por uma metodologia das ciências humanas”*, do referido autor, como metodólogo principal para o trabalho.

Passo a considerar a modalidade de estudo, análise de documentos, mantendo a perspectiva de identificar sujeitos nos documentos, ou seja, na materialidade, conforme a perspectiva dialógica bakhtiniana, a partir do gênero discursivo no banco de dados dos processos dos vestibulares de 2012 a 2020, na tentativa de compreender a essência do objeto/corpus estudado, para compreender a caracterização das PcD, na relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, entre cognoscente e cognoscível. Para esse método – por mim designado de análise dialógica dos dados – retomo Bakhtin que menciona o seguinte:

A complexidade do ato bilateral de conhecer a penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (dialogicidade). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação <?> do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. A história da autoconsciência concreta e o papel nela desempenhado pelo outro (o amante). O reflexo de mim mesmo no outro. A morte para mim e a morte para o outro. A memória. (BAKHTIN, 2017, p. 58).

Para tanto, como procedimentos metodológicos, proponho para este trabalho a utilização dos seguintes materiais de estudo a) a revisão do estado do conhecimento; b) a verificação da legislação sobre os deficientes; c) a análise de informações do banco de dados dos processos dos vestibulares de 2012 a 2020 – de candidatos inscritos e de aprovados ou classificados – para extrair informações sobre as PcD:

Considerando esses objetivos é possível analisar a política de acesso da UEPA para com as PcD, a identificação dos tipos de deficiência e possíveis razões para possíveis diferenças entre inscrição e aprovação no vestibular.

Passo agora a apresentação das seções desta pesquisa de Mestrado: Nesta seção, intitulada Considerações Iniciais, passei a considerar a modalidade de estudo com a análise de documentos, mantendo a perspectiva de identificar sujeitos, ou seja, na materialidade, conforme a perspectiva dialógica bakhtiniana, na tentativa de compreender a essência do objeto/corpus estudado, em sua materialidade e complexidade, para compreender a caracterização das PcD, na relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, entre cognoscente e cognoscível.

Na seção 2 (dois) traço os caminhos da pesquisa, a questão metodológica do trabalho que se (re)elabora no fazer da própria ação de pesquisar. Início a seção com a discussão a respeito da pesquisa documental dialógica; em seguida apresento o levantamento de dissertações e teses, realizado nas plataformas digitais instituídas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Nacional de Teses de Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Google Acadêmico e no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), problematizando a colonialidade dessas bases e do fazer da pesquisa na perspectiva intercultural.

Na seção 3 (três) abro o debate da interculturalidade, a arquitetônica do conhecimento, falo a respeito da interculturalidade, considerando as raízes e ancestralidades dos sujeitos, historicamente excluídos, fazendo a interrelação da educação das pessoas com deficiências no ensino superior, do olhar sobre a legislação, e os olhares do saberes Outros, refutando o olhar atravessado que invisibiliza os sujeitos. Trato da discussão da relação acesso, acessibilidade e interculturalidade, trago para o debate as concepções sobre essas temáticas, como se desenvolve o olhar capacitista da deficiência, como se desenvolve o olhar da integração; o olhar da inclusão; e, o olhar intercultural. Procuo nos caminhos da pesquisa, marcar as conexões que se revelam no olhar do eu e do outro enquanto seres únicos e plurais.

Na seção 4 (quatro) faço um panorama da Universidade do Estado do Pará, apresento a lei de criação da UEPA, como a universidade se organiza enquanto estrutura econômica, didática e administrativa; seu estatuto; a reitoria; a localização de seus Campi, sua organização enquanto instituição de ensino superior (IES) voltada para às demandas da sociedade paraense e seu contexto da educação intercultural e especial. Ainda apresento o fluxo dos processos seletivos da

Universidade do Estado do Pará, o debate e planejamento do quadro de vagas; as unidades de execução do PROSEL/UEPA e as regras para participação e inscrição dos candidatos.

Para a seção 5 (cinco) são apresentados e analisados os resultados do levantamento dos dados/corpus da pesquisa colhidos por meio dos formulários de inscrição dos candidatos dos processos seletivos PROSEL da Universidade do Estado do Pará UEPA. Sendo disposto em apresentação e análise dos dados em tabelas e gráficos no número total de candidatos e os tipos de acesso, os candidatos (as) com e os tipos de deficiências, a estrutura sociocultural dos candidatos (as) PcD, a quantidade de candidatos (as) PcD aprovados e classificados. A partir do corpus da pesquisa faço uma discussão conceitual e con(textual) da política de acesso das PcD na UEPA.

E finalizando faço as minhas considerações, retomando os principais questionamentos e informações analisadas das seções anteriores, e ao mesmo tempo apresento possíveis intervenções propositivas para os processos seletivos da Universidade do Estado do Pará, no sentido do acesso as PcD ao ensino superior, enquanto ação afirmativa e da política institucional.

2 CAMINHOS DA PESQUISA DIALÓGICA

Nesta seção apresento os caminhos da pesquisa, a questão metodológica do trabalho que foi feito no fazer da própria ação de pesquisar. Início com a discussão a respeito da pesquisa documental; em seguida apresento o levantamento de dissertações e teses realizado nas plataformas: da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Nacional de Teses de Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Google Acadêmico e no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), a partir dos descritores “educação intercultural”; “política de acesso” e “pessoas com deficiência”.

2.1 A PESQUISA DOCUMENTAL DIALÓGICA

A pesquisa documental aqui designada como dialógica se caracteriza por fazer parte das pesquisas nas ciências humanas, isto é, por ter como sujeitos de pesquisa as pessoas em relação com outras pessoas, como uma ciência dos seres humanos, com suas especificidades, marcadas no tempo e no espaço, em uma totalidade, não se tratando de uma coisa muda, ou mesmo de um fenômeno natural. Segundo Bakhtin (2003), o ser humano, nos seus diversos atos discursivos no mundo sempre cria textos, trazendo nestas suas especificidades, e, por conseguinte, estudar esses textos fora de seu (con)textos, romperia com o campo das ciências das humanidades, logo não haveria diálogo entre pesquisador e pesquisado.

A partir da visão bakhtiniana, um documento, como o gênero discursivo “formulário de inscrição” pode até parecer que seja monológico, rígido ou objetivo. Ele não é. No momento que um candidato preenche um formulário ele estabelece uma relação com os representantes da instituição responsável pelo processo seletivo. Cabe ao pesquisador analisar o discurso, as respostas, construindo um outro processo dialógico; por conseguinte, toda ação, todas as relações que produzem textos e discursos são produzidos histórica e socialmente, constituindo diálogos e não monólogos, estabelecendo flexibilidades de interpretações e subjetividades. Desse modo, se analisa, por meio dos formulários de inscrição quem compõem o banco de dados dos processos dos vestibulares de 2012 a 2020, pertencente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o que foi preenchido pelos candidatos a respeito de gênero, situação econômica, escola de origem (pública ou privada), raça em cruzamento com os dados sobre a deficiência dos candidatos inscritos e aprovados ou classificados nos diversos cursos de graduação da Universidade do Estado do Pará.

Além desses documentos presentes nos bancos de dados – os formulários de inscrição –, também analiso a legislação vigente que proporciona condicionantes para o acesso – ou política de ação afirmativa – das PcD ao ensino superior. Bem como, utilizo a minha visão de mundo, digo o meu excedente de visão, para tentar contextualizar as lógicas de como os seres humanos, os candidatos, que participaram da construção dos enunciados, produzem materialidades históricas, produzem informações constantes dos formulários socioeconômicos, respondidos eletronicamente, no ato da inscrição dos processos de seleção.

A abordagem bakhtiniana permite uma visão crítica da realidade e, ao mesmo tempo, pressupõe o caráter dialógico do conhecimento. Assim, ao construir a pesquisa documental dialógica, procurei no conhecimento das ciências humanas o encontro entre os sujeitos, no diálogo que tentei fazer com o texto, com os documentos presentes no banco de dados.

Considerando essa abordagem, o pesquisador analisa as respostas dos candidatos, seus enunciados produzidos, portanto, constituindo “o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Sendo assim, todo enunciado, mesmo os produzidos por meio escrito em um formulário socioeconômico, produzem um diálogo, que é fundamental para compreender o contexto.

A pesquisa documental, na nossa leitura da perspectiva bakhtiniana, é vista como um diálogo, entre pesquisador e o sujeito pesquisado. Logo, em diferentes direções. A análise dos dados que pesquisei, nesse ponto de vista, do discurso, é dialógica, permitindo dialogar com as múltiplas vozes, buscando desvelar as contradições e concepções do sujeito, além de possibilitar discussões sobre decisões das políticas de acesso de pessoas com PcD, de ações afirmativas ao ensino superior.

Como citado acima, a análise dos dados do objeto deste estudo é realizada por meio da análise de bancos de dados, tomando os seguintes critérios: a) dos candidatos com deficiência inscritos nos vestibulares de 2012 a 2020 e b) dos aprovados e classificados nos processos seletivos da UEPA nesses mesmos anos. Na questão da segurança dos dados, os mesmos foram todos sistematizados para atender aos objetivos aqui postos de analisar a política de ação afirmativa ou em outros termos do acesso educacional inclusivo de PcD da Universidade do Estado do Pará, entretanto não se pode dizer que esses dados são absolutos, uma vez que se considera a pesquisa como algo aberto, e não rígido e fechado, e sim como uma pesquisa contínua, aberta e em constante construção, de acordo com o caminho e as demandas históricas e pessoais que são buscadas.

Não cabe, portanto, a forma positivista e monológica das ciências exatas para analisar os registros expressos na materialidade da pesquisa documental, uma vez que a minha opção é na busca de

informações sobre os sujeitos e suas identidades e alteridades, historicamente invisibilizados. Sendo assim:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Dilthey e o problema da interpretação. As diversas modalidades de ativismo da atividade cognitiva. O ativismo do cognoscente da coisa muda e o ativismo do outro sujeito cognoscente, isto é, o ativismo dialógico do cognoscente. O ativismo dialógico do sujeito cognoscível e seus graus. A coisa e o indivíduo (o sujeito) como limites do conhecimento. Os graus de materialidade e pessoalidade. A índole de acontecimento do conhecimento dialógico. O encontro. A avaliação como momento indispensável do conhecimento dialógico (BAKHTIN, 2017, p. 66)

Assim a pesquisa tem como lócus a Universidade do Estado do Pará (UEPA), e se estabeleceu os seguintes critérios de inclusão para a identificação da informação no banco de dados da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD): ser candidato com deficiência aos processos seletivos da UEPA. A materialidade das PcD será identificada a partir de sua autodeclaração nos formulários de inscrição no vestibular.

Nesse sentido, após as leituras, pesquisas e apresentações da metodologia da pesquisa do objeto de estudo, bem como a definição do metodólogo, as contribuições do orientador, das professoras do PPGED/UEPA e colegas de estudos, se obteve a figura 1 que norteia esta dissertação de mestrado, ilustrada a seguir:

Figura 1: proposta metodológica

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: A POLÍTICA DE ACESSO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ DE 2012 A 2020 	
Mestrando: Miguel Costa Silva Orientador: Prof. Dr. José Anchieta Oliveira Bentes	
QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
<ul style="list-style-type: none"> • Método Científico: dialético/dialógico • Método de Pesquisa: análise dialógica dos documentos (banco de dados cadastrais do processo vestibular da UEPA) • Tipo de Pesquisa: Documental • Modalidade do estudo: análise de documentos (sujeitos) • Metodólogo: Bakhtin • Gênero discursivo: composicional (identidade, conteúdo, forma e estilo) • Procedimentos: Estado conhecimento Utilização da legislação sobre os deficientes e a política de acesso da UEPA Utilização dos formulários dos candidatos com deficiência Pesquisa socioeconômica dos candidatos Identificação dos tipos de deficiência Identificação das identidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de coleta de dados: Formulários dos candidatos com deficiência, identificando as categorias, documentos das políticas de inclusão da gestão da UEPA e informações na Base de informações da UEPA (formulário socioeconômico de inscrição dos processos seletivos; Cadastro de estudantes de escolas públicas e particulares do Estado do Pará e suas formas e condições de acesso). • Instrumento de análise de dados: Análise respostas nos Formulários dos candidatos com deficiência; análise banco de dados de inscritos e banco de dados de aprovados • Lócus: Universidade do Estado do Pará - UEPA • Critérios de inclusão/exclusão: <ul style="list-style-type: none"> • Ser candidato com deficiência aos processos seletivos da UEPA; • Não ser candidato com deficiência aos processos seletivos da UEPA;

Fonte: elaborado pelo autor 2022

A procura pela melhor forma de realizar a escrita desta pesquisa, como segmento de um olhar bakhtianiano, exige do pesquisador minuciosa atenção e singularidade, pois tento levar a pesquisa no sentido de subjetivar a objetividade, rompendo com a lógica solopsista cartesiana, tentando tratar o objeto de pesquisa de forma diferenciada, procurando na pesquisa documental ver o sujeito no seu ambiente, respeitando suas respostas e considerando suas declarações, constantes dos formulários de pesquisa socioeconômico, do sistema de inscrição dos processos seletivos da UEPA.

Nesse sentido, Bakhtin (2017), nos mostra a importância das descobertas, das revelações, no campo das pesquisas nas ciências sociais, rompendo o olhar do cognoscente, e de objeto do cognoscível, procurando na profundidade do conhecimento entender o objeto, do cognoscível, os desvelamentos e suas identidades, não se preocupando com a exatidão e acabamento do indivíduo, assim nos fala o autor:

O conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo. Cabe caracterizar os dois como limites: a pura coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato unilateral do outro (o cognoscente). Tal coisa, desprovida de interior próprio inalienável e não utilizável, pode ser apenas objeto de interesse prático. O segundo limite “é a ideia de Deus em presença de Deus”, o diálogo, a interrogação, a prece. A necessidade da livre autorrevelação do indivíduo. Aqui há um núcleo interior que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva uma distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse^{3*}; ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si. Aqui o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível. O significado da simpatia e do amor. Aí o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações. Aí são importantes o segredo, a mentira (mas não o erro). Aí são importantes a indiscrição e a ofensa, etc. A coisa morta não existe no limite, é um elemento abstrato (convencional); em certa medida, qualquer totalidade (a natureza e todas as suas manifestações relacionadas à totalidade) é pessoal (BAKHTIN, 2017, p. 393-394).

Desse modo, trago o olhar da materialidade da própria pesquisa, em que vai procurando o outro e suas alteridade, muitas vezes invisibilizadas por meio da própria palavra. Segundo BAKHTIN (2008) “Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual será ouvida, respondida e reapreciada”. (BAKHTIN, 2008, p. 337).

Analiso a materialidade como enunciados, utilizando o movimento dialógico para ir além dos documentos. Por uma pesquisa de caráter qualitativo, analisando documentos, confesso que tive que buscar no princípio da alteridade do eu e do outro, e entrecruzar as bases da interculturalidade, buscada nos autores como: Bentes (2019), Bakhtin (2003, 2006; 2008; 2017), Fleuri (2001; 2003; 2006; 2018), Freire (1980; 1989), Oliveira (2012; 2016), Santos (2002), para defender o propósito principal dessa pesquisa. Ressalto que o Bakhtin aprofunda as teorias nas ciências humanas por meio da análise dialógica do discurso. Discurso esse analisado por meio da pesquisa documental.

Portanto, cabe perceber o ato responsivo do pesquisador, na estratégia de saber ler, analisar e reconstruir os contextos encontrados nos documentos. A tarefa pela opção dialógica aproxima autores importantes, mencionados acima, que nos

³ Leia-se “ausência de procedimento interesseiro egoísta”. (N. do T.).

remete a leitura de mundo e leitura da palavra, para entender as fontes, o corpus da pesquisa, conforme menciona Paulo Freire:

[...] Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p 19).

Assim, é possível entrecruzar teoria e prática, alargando a discussão de identidade pela sua alteridade – o documento enquanto corpus, trazendo identidade do sujeito, oportunizando compreensões para a transformação no/do diálogo do eu com o outro. O pesquisador e o pesquisado em uma perspectiva subjetiva de inacabamento do eu com o outro.

Trazer a pesquisa documental para o diálogo exige uma reescrita e uma proposta diferenciada no olhar do pesquisador. Para a teoria do conhecimento, baseada na interação dialética, pressupõe conhecer o ambiente e a realidade da materialidade do corpus. Pois, a leitura e releitura do corpus permite entender o outro e sua identidade, no movimento constante do próprio conhecimento do eu e do outro.

2.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

No desenvolvimento dos procedimentos da dissertação realizei um levantamento para a verificação e análise das teses e dissertações publicadas no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico, e no site do PPGED/UEPA. Neste caso, referencio o artigo de Freitas; Souza (2018)⁴ dentre outras referências, mencionadas bibliograficamente, que serviram

⁴ O artigo de Freitas; Souza (2018) está dividido em quatro seções sobre a discussão da pesquisa e da formação na pós-graduação para a constituição de quadros de pesquisadores-docentes. Na primeira seção, estão as diretrizes centrais da pós-graduação, nacional e internacional. Na segunda seção, a finalidade e razões da pós-graduação. Na terceira seção, cotidiano do fazer e produzir pesquisa na pós-graduação. Na quarta seção, as autoras trazem oito artigos à temática central do dossiê “Pesquisa e(m) formação na pós-graduação: desafios e práticas”. Freitas e Souza apontam às condições de trabalho, à criação e ao fortalecimento de grupos de investigação; às decisões epistemológicas, aos trabalhos colaborativos, às influências favoráveis e desfavoráveis. Assim,

de base, para poder compreender os caminhos para se fazer pesquisa, e de como pode buscar referências nas teses e dissertações publicadas no Brasil e no exterior sobre a temática que se quer pesquisar. Essas bases de informações são constituídas pela oficialidade do Estado, de regras e metodologias científicas.

Nesse sentido, faço nesta subseção um levantamento das dissertações e teses a respeito da Educação intercultural de pessoas com deficiência: a política de acesso para PcD. Este levantamento possibilita por meio da técnica em bancos que organizam esses gêneros discursivos de identificação de registros da categorização, das tabulações e das reflexões e sínteses da produção científica de uma determinada área, em um espaço de tempo, contribuindo para a produção, complementação e críticas das novas produções acadêmicas.

Em uma reflexão sobre esses levantamentos, entendo que as produções científicas estão vinculadas e relacionadas ao pesquisador, às instituições de ensino superior na qual está inserida tal pesquisa, ao local em que vive, ao programa de pós-graduação em que o autor ou a autora estão vinculados e podendo fazer parte da área de pesquisa do orientador ou da orientadora. Portanto, a produção está no campo científico e, conseqüentemente, sujeitas às regras constitutivas das instituições, da oficialidade do Estado.

Para se construir um levantamento de teses e dissertações, no primeiro momento, verifiquei quais os espaços e ambientes possíveis de pesquisas, em que Instituições estão vinculadas as produções, como se pode acessar tais pesquisas já realizadas, bem como outros aspectos, como os já citados, com um leque de possibilidades de verificação dessas informações.

Após essa primeira verificação parti para a constituição de um corpus de pesquisa, retirados nos repositórios digitais. Nestes repositórios precisei me apropriar de uma série de ferramentas de buscas, disponibilizadas nesses ambientes digitais, quando se efetiva certa proficiência letrada para dar conta do ambiente de internet, com certo desprendimento, de pesquisa, com certa qualidade e velocidade.

Dessa forma, acessei os buscadores e construí quadros que identificam o número do trabalho e as produções, possibilitando conhecer o/a autor/a, a instituição

realizaram um “estado da arte”, reunindo as diversas pesquisas sobre a Pós-Graduação. O trabalho serve como referência para a pesquisa da pesquisa, ou o estado da arte e/ou estudo do conhecimento.

de origem ao qual a produção está vinculada, o título do trabalho, as palavras-chave, a questão problema, os objetivos de pesquisa e a metodologia utilizada pelo/a pesquisador/a.

De posse dessas informações, criei as possibilidades de arquivos para a produção que desejei realizar. É possível então, criar um banco de dados direcionados à pesquisa, ou a partir da problemática com os textos completos e compilados que abordam a temática pesquisada.

A minha visão enquanto pesquisador se ampliou, possibilitando atualização dos movimentos da pesquisa, fornecendo instrumentos para um mapeamento de trabalhos, uma vez que se trata de uma análise da pesquisa que se realiza, ligando e interconectando ao objeto da investigação às produções já desenvolvidas, com a que está realizando.

O levantamento realizado é, portanto, um estudo de base para todo/a pesquisador/a, um trabalho inicial e essencial, mesmo que as ideias iniciais sejam outras em relação a produção final do trabalho, pressupondo que o caminho percorrido pelo/a pesquisador/a deve ser flexível e construído no desenvolvimento da pesquisa.

O mapeamento dos trabalhos já existentes na academia, nesses bancos de dados constituídos, serve de apoio nas fontes de estudo, que pode apontar temas e subtemas, fazendo-nos verificar, identificar e compreender um determinado número de produções em períodos diferentes da pesquisa. Isso é significativo para levantar debate e problematizações a respeito de certa temática de estudo.

O delineamento de possibilidades localiza os trabalhos existentes e norteia para novos passos de investigação, permite análise de trabalhos produzidos, possibilita o conhecimento, identificação e valorização do conhecimento produzido, e todas essas são possibilidades de conhecer o universo das produções.

Nesse sentido, o/a pesquisador/a, mesmo que sua pesquisa seja solitária, tem a percepção do construto de outras produções, que cria a possibilidade de colaboração e coletividade aos trabalhos existentes. Esse panorama geral, na análise das produções acadêmicas oportuniza uma síntese do que se tem pesquisado nos repositórios digitais constituídos e, portanto, institucionalizados.

O levantamento de teses e dissertações se constitui na fase da pesquisa de mestrado que se aprende a conhecer os trabalhos existentes, o campo de pesquisa,

as bibliografias utilizadas pelos/as pesquisadores/as, e que podem auxiliar a nossa própria produção acadêmica em construção.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, ocorre a necessidade de requisitar, com olhar atento, o que é fundamental das produções para a análise de dados coletados, que precisam de explicitação e das conexões dos elementos que são constituintes de uma dissertação ou tese.

Assim, os repositórios digitais institucionalizados disponibilizam as produções nacionais e até internacionais, mesmo com as limitações de acesso aos diversos segmentos sociais, pois nem todas as pessoas têm possibilidades de acessar os bancos de dados, via *internet*. A possibilidade às pesquisas depende de condições sociais e econômicas estabelecidas na teia de uma estrutura colonial de poder que entrelaça a colonialidade do saber e do poder, invisibilizando formas outras de pesquisas e produções, feitas no cotidiano social da experiência, nos diversos espaços e ambientes.

A busca por uma pesquisa outra que visibilize as diversidades pode ser por meio do reconhecimento e valorização de produções que interconectam conhecimentos científico e experiências de vidas, na interrelação das linguagens que valorizam o eu e o outro, nas suas singularidades e diversidades, buscando no ser a sua integralidade e complementariedade.

Por isso, os cuidados, no ato ético e responsável na construção de novas pesquisas, no desvelamento do conhecimento posto. A valorização de conhecimentos outros possibilitam conhecer novas vias para o próprio conhecimento, permitindo outros protagonismos na interação do eu com o outro, nas discussões da interculturalidade, como forma de romper com a lógica moderna e dual do pensamento e do conhecimento.

Pensando no ato responsável do ser, preocupo-me em fazer e levantamento das teses e dissertações, ou seja, o mapeamento da pesquisa, mediante a consulta aos bancos e dados e aos sites de instituições, na busca de publicações e informações para fortalecer esta pesquisa e alargar a discussão dos procedimentos para os aspectos e vieses da pesquisa documental, em uma perspectiva bakhtiana.

Assim, após a delimitação do tema e da metodologia, procuro definir as fontes, e os seguintes descritores: “educação intercultural”; “política de acesso”; “pessoas com deficiência”. Além disso fiz o cruzamento dos descritores, assim dispostos:

“educação intercultural e política de acesso”; “educação intercultural e pessoas com deficiência”; e “política de acesso e pessoas com deficiência”. Essas disposições dos descritores serviram para os refinamentos necessários da pesquisa.

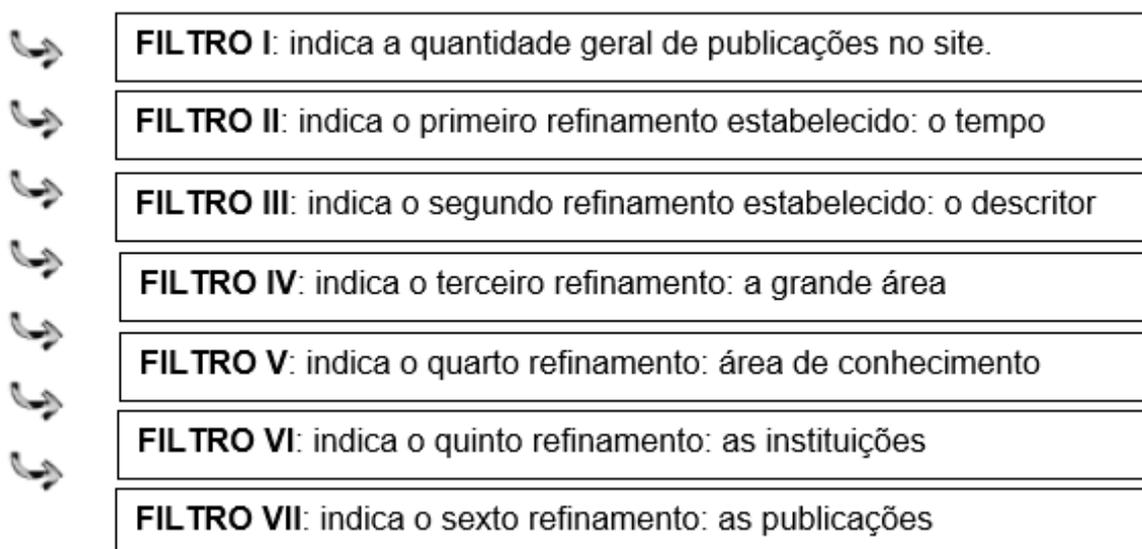
Nessa organização fiz também as anotações dos endereços e localizações dos sites eletrônicos, bem como o arquivamento de resumos e o fichamentos para a fundamentação da pesquisa, buscando os sites das instituições, sempre pensando no trabalho ético do pesquisador, bem como no respeito com o *corpus* da pesquisa.

O levantamento das teses e dissertações foi feito em dois períodos distintos de pesquisa, um em 21/04/2021 e outro em 30/09/2021. Nesses dois dias a intenção era de verificar as adições e as subtrações das publicações nos endereços eletrônicos pesquisados. Ao acessar os endereços, ou seja, os sites de buscas de pesquisas constituídos, tem algumas regras para pesquisar, que variam de acordo com a estrutura de cada portal de acesso da internet. Para tanto, estabeleci o período de cinco (5) anos de pesquisa aos banco de dados, sendo de 2017 a 2021, com excessão do PPGED/UEPA, o qual, na época da realização do levantamento, ainda não tinha as publicações de 2021 em seu acervo, disponível para consulta pública, e para este site, o período estabelecido foi de 2016 a 2020, mantendo um período de 5 anos nas pesquisas.

Nesse levantamento, verifiquei a possibilidade de se criar uma estratégia de pesquisa que pudesse remeter aos resultados pesquisados. Essa estratégia facilitou visualizar e seguir no caminhar da pesquisa nas bases de dados constituídas.

De forma sistematizada apresento a seguir a figura 2:

Figura 2: estratégia de organização da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor 2022

A estratégia criada por meio dos filtros da figura 2 serve para identificar as etapas dos refinamentos adotados na pesquisa, organizando e evitando também a repetição das palavras. Em cada filtro se observa as diferenças de resultados trazidas pelo “motor de busca” dos endereços eletrônicos. A partir desses procedimentos fiz a pesquisa nos seguintes sites:

- ✓ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
- ✓ Scientific Electronic Library Online – Scielo
- ✓ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD
- ✓ Google Acadêmico
- ✓ Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UEPA – Produções acadêmicas.

A partir desses acervos digitais constitui os quadros de pesquisa:

Quadro 1: Levantamento de Teses (T) e Dissertações (D) nos bancos de publicações da Capes

CAPES			
Filtro I	Total de publicações no banco de dados	0	
Filtro I e II	Período estabelecido na pesquisa 2017-2021		
	Descritores	Nº	Resultado
Filtro:	"Educação Intercultural"	1	5.493
	"Política de acesso"	2	384

I a VII	"Pessoas com deficiência"	3	348
	"Educação Intercultural e política de acesso"	4	0
	"Educação Intercultural e pessoas com deficiência"	5	0
	"Política de acesso e pessoas com deficiência"	6	0

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Conforme o quadro acima, na visita ao site da *CAPES*, nos anos de 2017 a 2021, considerando os filtros do quadro 1, encontrei os resultados de 5.493, 384, 348 em cada descritor isoladamente. E no cruzamento dos descritores, não foram encontrados resultados para a pesquisa, conforme as linhas 4, 5 e 6.

Quadro 2: Levantamento de Teses (T) e Dissertações (D) nos bancos de publicações da BDTD

BDTD			
Filtro I	Total de publicações no banco de dados		702.865
Filtro I e II	Período estabelecido na pesquisa 2017-2021		159.421
	Descritores	Nº	Resultado
Filtro: I a VII	"Educação Intercultural"	1	331
	"Política de acesso"	2	4.591
	"Pessoas com deficiência"	3	1.220
	"Educação Intercultural e política de acesso"	4	0
	"Educação Intercultural e pessoas com deficiência"	5	0
	"Política de acesso e pessoas com deficiência"	6	2

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Conforme o quadro 2, na visita ao site da *BDTD*, nos anos de 2017 a 2021, verifiquei que o quantitativo geral das publicações nesse banco de dados para o filtro I é de 702.865, e para o filtro I e II é de 159.421. Ao utilizar os descritores, considerando os filtros da figura 2, encontrei os resultados de 331 para linha "1", 4.591 na linha "2", e 1.220 e na linha "3". E no cruzamento dos descritores, não foram encontrados resultados para a pesquisa, considerando os filtros I a VII nas linhas 4 e 5, e que foram encontrados dois resultados na linha 6.

Vale ressaltar que o resultado da linha 6, de que trata sobre o cruzamento dos descritores "Política de acesso e pessoas com deficiência" se encontram duas

publicações, de acordo com essa base de dados constituída, que apontou somente esses dois trabalhos. Tento aqui, de forma resumida, temporal e linear, demonstrar as pesquisas realizadas.

Nesta pesquisa, o quadro demonstrativo além de trazer as referências, importantes para uma pesquisa, cria possibilidades de vozes e ambientes que muitas vezes estão invisibilizados no próprio fazer e busca dos trabalhos que são realizados pelo/a pesquisador/a. Desse modo, destaco ainda que no decorrer deste trabalho de levantamento das teses e dissertações verifiquei a necessidade de referenciar as pesquisas encontradas trazendo os apontamentos e as suas questões no sentido de ampliar as discussões, possibilitar outras vias para serem caminhadas nos diferentes campos do conhecimento e das experiências. As pesquisas encontradas foram as seguintes:

- ✓ “Política de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFJF.”

André Luiz Junqueira, na dissertação de mestrado de, de 2019, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), estuda a política de acesso regulamentada em 2017 pelo Ministério da Educação, analisando a dificuldades encontradas nos processos de matrículas da referida universidade. O autor propôs um plano de ação para melhorar os procedimentos de matrículas na UFJF.

- ✓ “A Lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos Institutos Federais de Educação: desafios e perspectivas nas políticas institucionais.”

Cristiane Ribeiro da Silva na tese de doutorado, de 2020, da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), discute a política de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior. Em especial, do acesso aos Institutos Federais de Educação, constantes das vagas reservadas, fundamentadas na Lei nº 13.409/2016 de que trata a reserva de vagas nas instituições de ensino superior federais.

A autora da referida tese procurou olhar a lei como política afirmativa, na tentativa de reconhecimento das diferenças, e percebeu o quanto a instituição mencionada se restringia a análise de laudo médico nos seus processos de acesso das pessoas com deficiência, propondo a criação de “bancas de validação” para a referida universidade de melhoria no processo de acesso da UFJF, e reconhecimento das pessoas com deficiências.

Passo para a verificação no site da *Scielo*, colocando inicialmente o quadro 3.

Quadro 3: Levantamento de Teses (T) e Dissertações (D) nos bancos de publicações da Scielo

SCIELO			
Filtro I	Total de publicações no banco de dados		0
Filtro I e II	Período estabelecido na pesquisa 2017-2021		
	Descritores	Nº	Resultado
Filtro: I a VII	"Educação Intercultural"	1	144
	"Política de acesso"	2	120
	"Pessoas com deficiência"	3	134
	"Educação Intercultural e política de acesso"	4	0
	"Educação Intercultural e pessoas com deficiência"	5	0
	"Política de acesso e pessoas com deficiência"	6	0

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Conforme o quadro 3, na visita ao site da *Scielo*, nos anos de 2017 a 2021, verifiquei que ao utilizar os descritores, considerando os filtros da figura 2, encontrei os resultados de 144 para linha "1", 120 na linha "2", e 134 na linha "3", na consulta isolada dos descritores. E no cruzamento dos descritores, não foram encontrados resultados para a pesquisa, conforme as linhas "4", "5" e "6".

A seguir o levantamento no site do *Google Acadêmico*:

Quadro 4: Levantamento de Teses (T) e Dissertações (D) nos bancos de publicações da Google Acadêmico

GOOGLE ACADÊMICO			
Filtro I	Total de publicações no banco de dados		0
Filtro I e II	Período estabelecido na pesquisa 2017-2021		
	Descritores	Nº	Resultado
Filtro: I a VII	"Educação Intercultural"	1	15.900
	"Política de acesso"	2	69.000
	"Pessoas com deficiência"	3	17.700
	"Educação Intercultural e política de acesso"	4	0
	"Educação Intercultural e pessoas com deficiência"	5	0
	"Política de acesso e pessoas com deficiência"	6	0

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Conforme o quadro 4, na visita ao site do *Google Acadêmico*, nos anos de 2017 a 2021, ao utilizar os descritores, considerando os filtros da figura 2, encontrei os resultados de 15.900 para linha “1”, 69.000 na linha “2”, e 17.700 na linha “3”, na consulta isolada dos descritores. E no cruzamento dos descritores, não foram encontrados resultados para a pesquisa, conforme as linhas “4”, “5” e “6”. Ressalto que neste site para busca de publicações são relacionados artigos, dissertações e teses.

Passo para o último levantamento, no site do PPGED UEPA.

Quadro 5: Levantamento de Dissertações (D) nos bancos de publicações do PPGED/UEPA

PPGED/UEPA			
Filtro I	Total de publicações (dissertações) banco de dados 2005-2020	324	
Filtro I e II	Período estabelecido na pesquisa 2016-2020		
Descritores		Nº	Resultado
Filtro: I a VII	"Educação Intercultural"	1	1
	"Política de acesso"	2	2
	"Pessoas com deficiência"	3	7
	"Educação Intercultural e política de acesso"	4	0
	"Educação Intercultural e pessoas com deficiência"	5	0
	"Política de acesso e pessoas com deficiência"	6	0

Fonte: elaborado pelo autor 2022

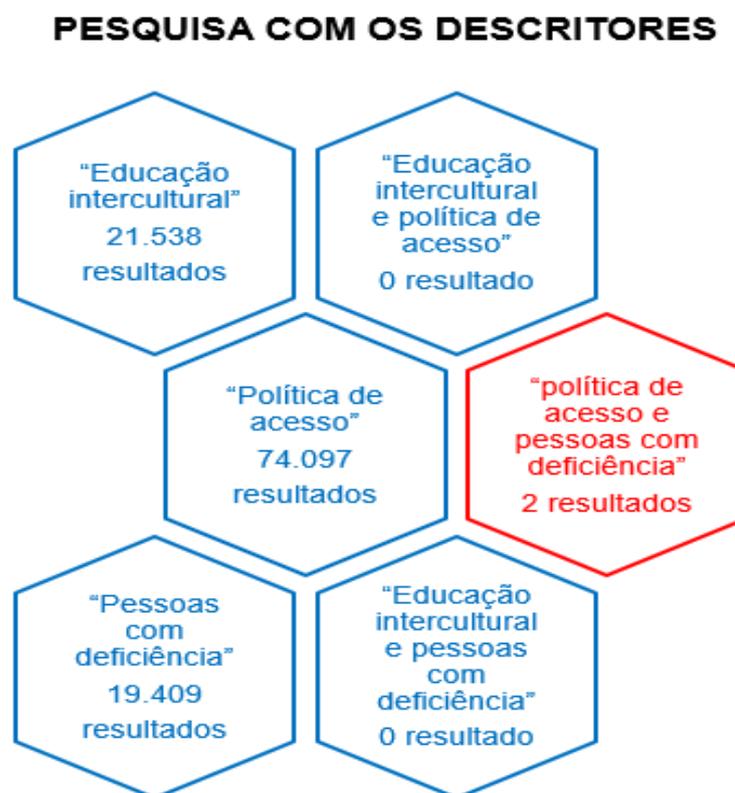
Conforme o quadro 5, na visita ao site do PPGED/UEPA, nos anos de 2016 a 2020, as dissertações estão dispostas por turma e ano de entrada dos mestrados. Nesse endereço eletrônico não há registro de Teses de doutorado, pois a primeira turma entrou no ano de 2019⁵.

Ao utilizar os descritores, considerando os filtros da figura 2, encontrei os resultados de 1 para linha “1”, 2 na linha “2”, e 7 na linha “3”, na consulta isolada dos descritores. E no cruzamento dos descritores, não foram encontrados resultados para a pesquisa, conforme as linhas “4”, “5” e “6”.

⁵ A primeira turma para o doutorado em educação foi iniciada por meio da publicação no dia 08 de junho de 2018, do EDITAL Nº 043/2018-UEPA - EDITAL DE SELEÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO ANO ACADÊMICO 2019. UEPA, 2018. Disponível em: <<https://www.uepa.br/pt-br/editais>>. Acesso em 30 de set., 2021.

No segmento dos resumos das pesquisas, apresento o seguinte cenário para observação, conforme a figura a seguir:

Figura 3: resultado geral de pesquisa com os descritores



Fonte: elaborado pelo autor 2021

A busca nos acervos digitais de pesquisa, por meio do levantamento de teses e dissertações, revelou a necessidade grandiosa de se estudar educação intercultural, no que tange as políticas de acesso ao ensino superior, das pessoas com deficiências, que possa entrecruzar as perspectivas para além do olhar monológico e homogêneo. Perspectivas outras para uma educação transformadora e emancipadora, saindo das lógicas tradicionais e objetivistas, das amarradas dos currículos e conteúdos engessados em políticas enviesadas que desvalorizam a experiência, o ambiente natural do ser, as identidades e especificidades dos sujeitos.

Analisando os trabalhos em síntese encontrados na pesquisa, percebi, portanto, a preocupação no acesso das pessoas com deficiência, com a implementação de procedimentos e melhorias para o atendimento das demandas desses grupos. Contudo ainda ocorre uma distância na ampliação do olhar para a

alteridade, que procure entender o outro na sua identidade, e especificidade, que possa ir ao encontro da interculturalidade, rompendo as barreiras atitudinais e capacitistas impregnadas, práticas e ideias que oprimem e segregam os grupos sociais de deficientes historicamente.

Após a realização da pesquisa nos acervos eletrônicos constatei que não há nenhuma pesquisa desenvolvida, conforme se verifica no mapeamento realizado com cruzamento dos descritores. Existe pesquisa com a utilização individual dos descritores. Esse fato, pois nos leva a saber sobre carência do estudo, na área do acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, na Universidade do Estado do Pará. Remete portanto ao ineditismo da pesquisa, o que nos lança para desafios de maior envergadura para a sociedade, e alarga possibilidades outras de estudos para a educação.

3 INTERCULTURALIDADES: A ARQUITETÔNICA DO CONHECIMENTO

Nesta seção faço o debate a respeito da interculturalidade, estabelecendo a interrelação da educação das pessoas com deficiências no ensino superior, analisando a legislação para refutar a invisibilização desses sujeitos.

3.1 A PROPÓSITO DA INTERCULTURALIDADE

Os autores aqui estudados representam a tentativa de uma conexão do que se produziu na área educacional e dos conhecimentos e experiências dos múltiplos saberes dos sujeitos e grupos excluídos historicamente, de escolhas motivadas pelo intuito de apresentar um panorama teórico mínimo, compreendendo como esse campo de conhecimento – o da interculturalidade –, que vem sendo constituído e desenvolvido na área educacional, em uma visão outra, que compreende o sujeito como um ser criador e criativo, no movimento de interação constante e dialógico.

Conforme Walsh (2019), a interculturalidade é um paradigma "outro", que questiona e modifica a colonialidade do poder, a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. Do mesmo modo, é a subordinação propagada pela diferença colonial e a colonialidade do poder a que

criou – e segue criando – as condições para o projeto de interculturalidade, fornecendo os alicerces para o "posicionamento crítico fronteiro", ou seja, um posicionamento tanto em termos de pensamento como de práxis, que partem da crítica da modernidade/colonialidade. Nesse processo, o conhecimento sobre as PcD serve como base a partir da qual é possível "dialogar com", revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente.

A interculturalidade, segundo Walsh (2019), não está entendida simplesmente como um novo conceito ou termo para se referir ao contato com e ao conflito entre o Ocidente e outras civilizações. Tampouco sugere uma nova política, originada de uma proposta de emancipação, de uma preocupação com a alteridade. A esse respeito, cito Walsh:

Representa, ao contrário, uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade. Uma configuração conceitual que, ao mesmo tempo em que constrói uma resposta social, política, ética e epistêmica para essas realidades que ocorreram e ocorrem, o faz a partir de um lugar de enunciação indígena. Como Muijales (2001, p. 349) argumenta, esse lugar de enunciação é um "lugar político" que compreende tanto o sujeito da enunciação quanto um programa político e cultural, e, sob minha perspectiva, também um programa com um caráter epistêmico (WALSH, 2019, p.14 e 15).

A partir dessa proposta de ruptura conceitual de Walsh (2019) e como refere Mignolo (2003), esse pensamento dialógico contrasta com o seu caráter monológico. Cabe, portanto, adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação. É uma diferença, na terminologia de Mignolo (2003), que é colonial, que é consequência do passado e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos. Falar em interculturalidade como uma construção de e a partir de um lugar de enunciação não significa sugerir que outros setores não possam usar o termo.

Desse modo, procuro entender o semear e o cultivar dos conhecimentos críticos das experiências traçadas, por meio dos diálogos e das diferentes pesquisas, e potencializar as forças de todos os sujeitos e grupos sociais, dando enfoque para as experiências nos diálogos dos múltiplos saberes, presentes nesses autores, possibilitando a releitura e a reescrita da história destes sujeitos e grupos excluídos

historicamente, da natureza de suas diversidades e alteridade, portanto da vida humana. Assim,

A exclusão socioeducacional constitui-se em um problema ético e político, o que implica, a partir do olhar de Dussel, não apenas reconhecer a existência de vítimas ou oprimidos ou de abstrair conceitos e valores que reforçam a solidariedade, a justiça social, os direitos humanos, mas há necessidade de se problematizar as causas da exclusão a partir do reconhecimento do outro não só como excluído, mas também como sujeito, assumindo-se um compromisso ético com o outro, denunciando a exclusão e apontando-se perspectivas de mudança (OLIVEIRA, 2016, p. 92).

No contexto educacional, é preciso assumir esse compromisso ético com o outro, principalmente no que tange aos sujeitos e grupos sociais, excluídos historicamente dos processos, a partir da defesa da inclusão das pessoas com deficiências, procurando fazer uma discussão interrelacional das diferentes culturas, e das diversidades e alteridades desses sujeitos e grupos sociais. Segundo DUSSEL (2000), buscando entender o outro em sua alteridade, a diversidade assim é constituída, pois o outro se revela como outro, na acuidade de sua exterioridade, e não em uma única e exclusiva visão de mundo, valorizando uma só cultura, clássica e ocidental, reificada no eurocentrismo.

A visão Dusseliana propõe uma perspectiva fundamentada na alteridade, compreendendo os sujeitos e os povos a partir de seus espaços e ambientes existenciais. Cabe pensar na educação a partir de um posicionamento pautado na alteridade, principalmente quando se verifica o lugar do outro e suas formas de adaptações, de organizações e de vidas. Por isso, ressalto a necessidade de criar estratégias para o acesso de PcD no ensino superior, conhecendo a realidade dos sujeitos em suas alteridades, oportunizando equidade e igualdade de plenos direitos.

Nesse sentido, vale ressaltar, segundo Paiva (2018), que o conceito de “ação afirmativa” surgiu na Índia, em decorrência do sistema Castas, ali enraizado. Em seguida, nos Estados Unidos, em 1965, quando o presidente Lyndon Johnson, assinou o Decreto-lei nº. 11.246, devido ao Movimento dos Direitos Civis negros norte-americanos, para acabar com a segregação racial dos estados sulistas em uma década. Antes, em 1964 foi assinado o Estatuto dos Direitos Civis nos Estados Unidos. Nesse período, também foi realizada a Convenção Internacional para eliminação de todas as formas de discriminação racial – em inglês *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination* (ICERD) –, de

1965.

Para Paiva (2018), as ações afirmativas visam uma política que tem como objetivo principal intervir em realidades sociais estruturalmente desiguais, com a distribuição equânime dos direitos, vantagens e riquezas sociais. Além disso, tenta mitigar as desigualdades existentes, de discriminação, de gênero, raça, cor, sexo, religião, deficiência ou região do país. Essa política se direciona para o mercado de trabalho e o acesso à educação. E essa tem um caráter transitório.

Para o jurista Joaquim Barbosa Gomes (2001),

trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito" (LEAL, 2005, p. 104).

Em outros termos, a promoção de justiça substantiva a grupos em desvantagem histórica, o que a própria Constituição brasileira de 1988 já contempla a possibilidade de estabelecer cotas para grupos desfavorecidos.

No Brasil, as políticas das ações afirmativas, ainda estão muito centrada no ensino superior para aqueles/as que se autodeclaram negros, isso é possível perceber na lei 12.711/2012. Nessa lei, não estão contempladas as pessoas com deficiência. As políticas para as cotas – como é mais conhecida a política pública – nas instituições federais pouco atendem as diversidades.

No caso do Brasil, a partir da década de 1990, começam a ser demandadas as primeiras políticas de ação afirmativa para vários grupos que se organizam, como os diversos coletivos de mulheres, de negros, de índios ou de deficientes físicos. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – que governou o Brasil entre 1995 e 2002 –, reconheceu pela primeira vez a existência de racismo na sociedade brasileira e fala especificamente em “ação afirmativa” (PAIVA, 2018).

As lutas das diversas categorias, negros, mulheres, deficientes, advém desde os anos sessenta, ganham força nas décadas 1970, 1980, 1990. E a partir da década de 2000, se reconhece, portanto, com Conferência Mundial contra o Racismo, organizada pela ONU em Durban, em 2001.

A partir de 2002 as universidades públicas começam a introduzir diversas modalidades de ação afirmativa para os egressos das escolas públicas, negros,

deficientes físicos, populações indígenas e quilombolas. Nesse sentido, as ações afirmativas redesenham as políticas de participação, dos diversos grupos sociais, na esfera pública ao privilegiarem outros critérios que não o do mérito individual. Entretanto, esses critérios meritocráticos são estabelecidos nas próprias ações afirmativas, são dissolvidos, redesenhados e tecidos, de forma que se reestabeleçam como critérios únicos e universalizantes.

Desse modo, é importante perceber a perspectiva axiológica e normativa do indivíduo a partir de suas características adscritas e grupais, perspectivas sociológicas e históricas, e contextualizar os antecedentes históricos que levaram à geração das desigualdades sociais, e as invisibilidades dos diversos grupos.

3.2 VALORIZANDO OS SABERES OUTROS

Para Fleuri (2001) a relação que se desenvolve entre os sujeitos re-constitui um novo contexto intercultural, reforçando uma epistemologia de conexão, que pode se fundamentar na dialógica de Edgar Morin (1985), que estabelece uma perspectiva “unidual”, portanto humana, completamente biológica e completamente cultural, sendo que articulam

[...] não só os indivíduos, mas também os seus contextos culturais. Como, então, compreender a unidade deste novo conjunto (de sujeitos pertencentes a diferentes contextos) sem anular a diversidade de elementos (subjetivos e culturais) que o constituem? Como entender ao mesmo tempo a unidade que se constitui, na relação intercultural, entre a pluralidade dos sujeitos e de suas respectivas culturas? Trata-se de se explicitar a lógica que permite compreender a articulação entre a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constituem (FLEURI, 2001, p. 56).

Os múltiplos saberes – provenientes das experiências vividas dos diferentes sujeitos, dos grupos sociais, das diversidades e das alteridades –, remete a discussão das ciências humanas, na compreensão da situação política e social atual no Brasil e no mundo, pois as reflexões atuais em torno do tema, estão interligadas em rede e estão interconectadas em escala global.

Segundo Freire (1989) o ser humano se educa nas suas relações sociais, em uma atividade de interação entre quem ensina e quem aprende, na consciência de uma unidade dialética. Desse modo, busco no diálogo o conhecimento das

diversidades e alteridades para valorizar as experiências e as diferenças culturais, bem como as especificidades das pessoas com deficiências.

Assim como em Freire (1989), para o pensamento de Fleuri (2018), importa considerar o rompimento total com todas as formas de manifestação de dominação e controle social, portanto, implica saber que existe diversas formas de ver e de ser no mundo. E na referência intercultural desse processo, a dialogar com os diferentes sujeitos, com vistas para a interculturalidade de seus saberes no campo educacional, que perpassa por processos sistemáticos de diálogos interculturais entre os sujeitos, suas alteridades e diferenças, e pode constituir uma postura assumida pelos professores diante dos estudantes e suas culturas, assinalada quando “o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (FLEURI, 2018, p. 42). E segundo o autor, a educação intercultural:

[...] não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (FLEURI, 2018, p. 43-44).

Percebo na conexão entre os autores, que os mesmos se utilizam de diálogos, experiências do cotidiano e dos múltiplos saberes dos sujeitos, o que possibilita reler e reescrever a história, bem como a sabedoria dos diferentes grupos sociais, que interconecta diferentes sujeitos, suas culturas e saberes. SANTOS (2002), na sociologia das emergências, tece críticas ao paradigma dominante, que se fundamenta na racionalidade, em relação às formas outras de conceber a história, valorizando os saberes plurais, o tempo e a cultura desses povos.

Nesse entendimento da racionalidade moderna, SANTOS (2002) caracteriza de razão indolente, essa razão resulta na adesão de nova perspectiva em relação às experiências, do saber, da transformação social, que articula e traduz diferentes formas de visões e saberes das realidades de mundo; concepção outra que se opõe a uma racionalidade cosmopolita, integradora. São experiências outras, diversas e

plurais no mundo, ultrapassando “o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p. 238).

Nesta dissertação tento compreender a educação inclusiva no ensino superior para a educação especial, bem como as políticas públicas de ação afirmativa, isso porque, no meu entender cabem às Universidades promoverem e democratizarem o acesso e a acessibilidade no ensino superior.

Desse modo, faço o estudo da educação inclusiva, quanto às condições de acessibilidade, entendendo o acesso, no ensino superior, não apenas no sentido estrutural, arquitetônico, mas com uma visão socioantropológica, citada de forma secundária, no final do Art.17, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000:

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2020, p. 1).

Assim, as políticas públicas para democratizar as ações que visem à educação inclusiva, se não a aplicarem, estarão distantes de assegurar os direitos à igualdade de oportunidades, e a própria participação social, mesmo porque quando se faz processos seletivos se utiliza critérios meritocráticos ao realizar seleção. Portanto, a maneira de compreender a educação inclusiva coloca a sociedade frente a posicionamentos de uma concepção clínico-terapêutica – quando ocorre a limitação das PcD –, para uma concepção socioantropológica de educação, a exemplo das pessoas com deficiência auditiva, que podem ser incluídas na sociedade, mediante o reconhecimento da língua de sinais – no caso, da Língua Brasileira de Sinais –, além de mostrar a diversidade de sua cultura específica.

Entendo que o significado da inclusão não é ter que aceitar o próximo, mas compreender de forma humana que o processo de acesso ao ensino superior não termina com a aprovação desses candidatos no vestibular, portanto, analiso o conteúdo e o discurso, deste com maior recorrência, valorizando as especificidades, as diversidades, as alteridades, a complexidade e a heterogeneidade dos elementos culturais e humanos, em uma perspectiva intercultural.

Por isso, é importante realizar adaptações de material e de metodologia para os diferentes grupos sociais, considerando os sujeitos em suas pluralidades, nos termos que

Há um reconhecimento de que os processos educativos são partes de processos culturais mais amplos. Consequentemente, os pesquisadores têm procurado aprofundar o conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura particular, específica que se articula com outras práticas culturais mais amplas (MARCONDES; OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Portanto, a valorização das diversidades é de grande importância, sobretudo na constituição e seguridade dos direitos da pessoa humana, pois assim se constrói o conhecimento e também uma aproximação do sujeito, oportunizando o desenvolvimento de aprendizado e produção de saberes nos diversificados ambientes.

Para tanto, é necessário apresentar as condições de acesso, identificar o perfil socioeconômico das PcD e estabelecer relação entre as políticas de acessibilidade no ensino escolar à forma de inclusão destas no ensino superior, de grande suma para o conhecimento e desenvolvimento das políticas públicas de educação.

3.3 A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO

Considero que com a sanção da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, traz uma mudança de paradigma no que concerne às barreiras atitudinais, apresentando que a deficiência está no meio e não na pessoa. Uma vez que a denominada Lei de cotas 8.213/91 não promoveu avanços no sentido de mudanças de estereótipos de preconceitos advindos da normalidade e da visão clínica de deficiência, como se verifica no Art. 93 dessa lei:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências, habilitadas, na seguinte proporção: (BRASIL, 1991, p. 35)

Na LBI, nas suas disposições gerais, capítulo I, artigo 3, inciso IV, destaco que os seguintes itens:

[...]

- d) 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;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Nesse sentido, procuro analisar a política de acesso de estudantes com deficiência no ensino superior na UEPA. Por meio de uma pesquisa documental, trabalhando de forma dialógica os autores, trago o debate epistemológico da interculturalidade para a discussão da educação especial no ensino superior, da inclusão das pessoas com deficiência, suas alteridades e especificidades, bem como as dificuldades enfrentadas por esse grupo social, historicamente excluído e oprimido.

Assim, busco dialogar com uma compreensão de alteridade a partir dos marcos legais, vide a sanção da LBI, que impulsiona a garantia de direitos das pessoas com deficiências. Nesse sentido, cito também os autores: Bentes (2019), Bakhtin (2003, 2006; 2008; 2017), Fleuri (2001; 2003; 2006; 2018), Freire (1980; 1989), Oliveira (2012; 2015; 2016), Santos (2002), tentando contribuir para o debate da interculturalidade e a educação especial no ensino superior, em uma constante e permanente relação de reconhecimento intercultural dos sujeitos historicamente invisibilizados e excluídos.

Destarte, a educação intercultural é um projeto ético-político que luta contra as desigualdades, contra as discriminações, com medidas antidesigualdades e antidiscriminatórias. A partir desta educação: faz-se prova específica para surdos, com acessibilidade, intérpretes de libras e se garante vagas reservadas para essas pessoas; se tem prova em braile, com salas acessíveis para os candidatos cegos; procurar verificar as deficiências e as especificidades pelos meios de comunicações acessíveis às PcD, enfim, todas essas propostas são a maneira intercultural de reconhecer e valorizar a alteridade, dando visibilidade aos mesmos.

Essas propostas restabelecem a fundamentação da educação Intercultural. Implicam que os "normais", os ricos, os brancos, os heterossexuais vão ter que ceder, portanto perder vagas para que pessoas tradicionalmente excluídas possam entrar na universidade. Desse modo, desde a mudança da visão moderna, rompendo

com o eurocentrismo, por meio da escuta epistêmica, fundamentada na valorização do outro enquanto ser vivente, que estabelece relações diversas de mundo com a vida em conexão com a natureza, e a humanidade com as pessoas e os cosmos existenciais, tornam possíveis a vida em diálogo e respeito.

Nessa perspectiva, a discussão no campo educacional, no que tange ao acesso das PcD ao ensino superior, considero o capítulo IV, do direito à educação, da LBI 2015:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

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

[..]

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Considerando que a lei Brasileira de Inclusão é a mais atual legislação no Brasil para as pessoas com deficiência, elaborei um quadro de ocorrência dos termos para tentar mapear a educação e o ensino superior de pessoas com deficiência, com os descritores: pessoa com deficiência, acessibilidade, direito, acesso, inclusão, educação, reserva de vagas, mobilidade reduzida, acessível, ensino, incentivo, cadastro-inclusão*, ensino superior, cota (s), PcD, e acesso ao

ensino superior. Em uma perspectiva de verificar os aspectos de efetivação da política e da legislação públicas para as pessoas com deficiência.

Quadro 6: pesquisa de descritores na LBI

DESCRITORES	Quantidade
pessoa com deficiência	192
acessibilidade	72
Direito	71
Acesso	42
inclusão	22
educação	20
reserva de vagas	15
mobilidade reduzida	15
acessível	13
Ensino	11
incentivo	6
cadastro-inclusão*	4
ensino superior	3
cota (s)	0
PcD	0
acesso ao ensino superior	0

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Sobre a Lei Brasileira de inclusão, o quadro 6 aponta que o acesso ao ensino superior das PcD não é tratado. Conforme o quadro que demonstra zero para esse descritor, bem como para cota (s) e PcD que também não aparecem na LBI. E quando relacionado ao acesso ao ensino superior, não informa na prática como será esse acesso, deixando de forma generalizada e tão pouco existe critérios estabelecidos sobre o mesmo.

O quadro 6 deixa claro a invisibilização das PcD no acesso ao ensino superior, fato que vai no sentido inverso do que seria a proposição para uma lei de inclusão, ou como ficou conhecida de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse fato revela o quanto as leis e a educação estão desconectadas, ou mesmo atreladas às origens coloniais e eurocêntricas, impossibilitando ver o outro na sua alteridade.

Quanto ao termo cadastro-inclusão apareceu na pesquisa, no título III, nas disposições finais e transitórias por meio de busca da palavra inclusão. Segundo a

LBI, esse cadastro-inclusão deve ser gerenciado pelo governo federal, pelas instituições de pesquisa e planejamento para as políticas públicas para as PcD. Atualmente está vinculado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) que atua mediante a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), com convênio com a Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), e desde 2015 até a presente data o cadastro-inclusão não se efetivou de fato.

Em 2012 foi sancionada a Lei no 12.711/2012, que reserva, no mínimo 50% das vagas nas instituições federais de ensino, para estudantes de escolas públicas. E em 2016 foi sancionada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterando a Lei no 12.711/2012, reservando vagas para as PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino. Legislação essa citada na seção de levantamento de tesses de dissertação, e aqui pontuo o que se verifica:

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos 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, 2012, p. 1)

Na perspectiva da interculturalidade crítica, que advém das demandas sociais, a partir da problemática do poder, da subalternização dos grupos sociais, da racialização e da diferença desses grupos historicamente excluídos, como aponta Candau (2008) que seria melhor caminhar pelo entendimento do multiculturalismo interativo ou interculturalidade, como “adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.” CANDAU, (2008, p. 51). Nos processos educacionais, para que possa atender as demandas com efetividade, de fato e de direito.

Nesse sentido, destaco Fleuri (2001), relacionando a ideia das lutas dos grupos excluídos contra os processos de exclusão, e o desenvolvimento da interação das demandas e movimentos sociais, que crescem e se enriquecem culturalmente, com todos os envolvidos no processo, estabelecendo relações interculturais no reconhecimento das diferenças presentes em um dado contexto.

Assim, a interculturalidade traz o debate entre diferença e igualdade, percebendo que na alteridade das relações do “eu” e do “outro” entendo que existe tensão entre igualdade e diferença cultural, bem como não se deve deixar que a diferença inferiorize ou exclua o outro na sua alteridade. Cabe, portanto, trilhar caminhos interculturais em uma dimensão que conecte singularidades e universalidades, no seu contexto sociocultural.

Conforme Oliveira (2015, p. 67), no debate da dimensão ético-político da interculturalidade, o olhar deve ser para a “humanização e libertação dos seres humanos”, no sentido de uma transformação social. Essa transformação social se efetiva por meio de ações coletivas e dialógicas, articulando política de igualdade, respeitando e considerando o outro na sua alteridade.

No contexto da educação intercultural, cito Fleuri a afirmar que o processo deve ser:

[...] construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p. 31-32).

A proposta de ver o outro é desafiante, uma vez que se trata de romper regras e paradigmas, de pensamentos e ações que ao longo do tempo se fizeram e se fazem presentes no conhecimento e no saber. Isto posto, é necessário perceber os caminhos traçados pela pedagogia freireana que nos remete a “gênese da interculturalidade no Brasil”, com pensamentos fundantes na relação entre teoria e prática quando nos propõe a refletir e agir de formas outras, e construir novas relações e entendimentos entre as diferenças socioculturais.

Seguindo esse contexto, aponto as aproximações encontradas no pensamento freireano e bakhtiniano uma vez que ambos se preocupam em ver o outro na sua alteridade, entender a igualdade e compreender as diferentes alteridades em seu meio sociocultural, conectado com o olhar da interculturalidade crítica, da complementariedade, da reciprocidade e da integralidade, primando pelo diálogo e pela escuta. Do contrário, o antidiálogo e a não-escutar oprime, inferioriza, segrega e exclui o outro dos processos e de seus contextos socioculturais.

3.4 O OLHAR CAPACITISTA DA DEFICIÊNCIA

A seguir trago para o debate as concepções sobre acesso, acessibilidade e interculturalidade, como se desenvolve o olhar capacitista da deficiência, como se desenvolve o olhar da integração; o olhar da inclusão; e, o olhar intercultural. Procuo nos caminhos da pesquisa, marcar as conexões que se revelam o olhar do eu e do outro enquanto seres únicos e plurais.

O capacitismo é uma concepção ideológica que quando relacionada a pessoas com deficiência, traz consigo a padronização do corpo humano. Tal concepção se baseia na ausência de um padrão “normal” na pessoa, quando é estabelecido uma falha, uma ausência de capacidade específica, com necessidade de superação ou correção. A concepção capacitista inclui tanto a opressão ativa e deliberada como a opressão passiva além de posturas capacitistas. Nesse sentido, o olhar do capacitismo considera a pessoa com deficiência, como incapaz.

Para Loreto (2021), que discute o capacitismo além da deficiência, afirma que o termo está carregado de teorias, crenças e de estereótipos, marcado na “corponormatividade”, que inferiorizam e dicotomizam o olhar entre normal e anormal.

O que nos traz a problematizar: o que é normal e anormal? Nesse sentido Capacitismo é o

conjunto de teorias e crenças que estabelece uma hierarquia entre os corpos considerados normais e os “anormais”, embasada em uma teoria de corponormatividade, que inferioriza os corpos de pessoas com deficiência, relegando-os à condição de incapazes (LORETO, 2021, p. 3).

O capacitismo impõe normas, padrões e não considera a especificidade das pessoas. Essa teoria, institui um comportamento que se inseriu na sociedade a partir de uma discussão de dualidade de pensamento – o normal versus o anormal – que discrimina as pessoas com deficiências.

Cabe, contudo, trazer ao debate o capacitismo no sentido das promoções de políticas públicas, neste caso do acesso ao ensino superior das pessoas com deficiência, pois quase sempre as seleções para os cursos de graduações estão ancoradas em uma visão meritocrática – no pressuposto de que somente as pessoas melhores, mais bem preparadas, com mais méritos vão alcançar sucesso na vida,

independentemente de suas classes, gêneros, raças ou deficiências – e no caso das pessoas com deficiência, ainda é exigido comprovações, pareceres e laudos médicos em uma visão estritamente clínica do ser humano, para provar suas anormalidades.

Esses processos seletivos para as pessoas com deficiência mostram que no Brasil ainda se constata uma grande disparidade no acesso, pois as seleções não levam em consideração as singularidades do indivíduo, ou estão longe de olhar para o outro na sua alteridade, invisibilizando-as ou quando “olham” desconhecem as suas potencialidades.

Em relação as informações educacionais das PcD no ensino superior:

Se por um lado a educação é o que forma sujeitos, por um outro, ela os prepara para competirem no mundo. Não é novidade para ninguém que a educação é vital para a inserção de um sujeito na sociedade, tanto pensando em mercado de trabalho quando para cidadania. Esse espaço, porém, não se demonstra eficaz para pessoas com deficiência. Se formos analisar, por exemplo, o número de PCDs matriculadas no ensino superior, esse percentual não chega a 1%. a raiz desse problema está, também, na educação de base. Como vamos poder competir para uma vaga na faculdade se fomos privados do ensino básico? Estudantes com deficiência encontram muitas barreiras na formação inicial, desde acessibilidade de acesso às escolas até permanência no ambiente escolar por faltas de adaptação. Este número inferior é muito pequeno, então, é completamente entendível quando nos deparamos com a realidade de acessibilidade no Brasil.

Na educação superior estes números baixos, se mantém. Uma pesquisa baseada no Censo da Educação Superior de 2016, mostrou que de 8 milhões de matrículas de estudantes do ensino superior, apenas 0,45% são de pessoas com deficiência. Em redes privadas esse número é ainda menor chegando em 0,35% e em redes públicas é de 0,73% (MARCO, 2020, p. 21-22).

A postura capacitista é aquela que considera a dificuldade e não a potencialidades em especial do indivíduo com o seu querer, com a sua voz, com a sua história. Sobre esse pensamento é bom não esquecer, que em grande parte, são os fatos, os discursos sobre estes fatos, que constroem o mundo, portando é fundamental dar vasão a vida das pessoas com deficiências.

Segundo Campbell 2001, o capacitismo tem uma rede de crenças, de processos e práticas, produzindo um tipo particular de corpo, ou seja, o padrão corporal, projetando o que é essencial e o que não é; e o que é totalmente humano e o que não é humano – é não-humano, é uma aberração da natureza. Quando não se enquadra desse padrão, nessa normalidade o sujeito é caracterizado como

defeituoso, incompleto, não-humano. A deficiência é considerada como uma anormalidade, uma incapacidade, um defeito, um estado diminuído, de ausência da característica de ser humano.

Garland-Thomson (2002), pesquisadora e mulher com deficiência, propôs a integração da categoria deficiência com os estudos feministas, criando uma área de estudo: “Feminist Disability Studies”, e fortalecendo esses estudos no Brasil, optou-se pela tradução portuguesa de “Estudos Feministas da Deficiência”, sugerindo que a deficiência, seja ampliada e considerada na sua singularidade e na sua interseccionalidade, partindo de outros aspectos sociais da diferença, tais como: gênero, raça, classe, geração, etc.

Segundo essa autora, ocorre a junção das forças de duas categorias: o gênero e a deficiência, trazendo o aprofundamento e o questionamento na ética da autonomia, da remoção de barreiras, com os estudos feministas.

Butler (2015) aponta para essa questão, a do capacitismo, com a ideia da vulnerabilidade, por meio dos enquadramentos que são marcadas às pessoas com deficiência, que impossibilita o reconhecimento de maneira diferenciada. Desse modo, a representação e o enquadramento das pessoas com deficiências impedem que as pessoas sejam reconhecidas na totalidade, legitimando a violência do "grupo normativo", como a “exclusão e o descompromisso – social e individual” – (BUTLER, 2015) – com o outro. Assim afirma a autora:

[...] se o reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos, então a 'condição de ser reconhecido' caracteriza as condições mais gerais que preparam ou modelam um sujeito para o reconhecimento” (BUTLER, 2015, p.19).

Um outro olhar a respeito das pessoas com deficiência começou a ser discutido, no Brasil, a partir dos anos de 1980. Em 1981 a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”. Dez anos mais tarde, em 1991, o Brasil criou a Lei de Cotas 8.213/1991⁶, para inclusão das pessoas com deficiências nas empresas, portanto, no mercado de trabalho. Ainda em 1980, no Brasil, começaram a surgir as associações e instituições relacionadas as pessoas com deficiência, daí a máxima do movimento das pessoas com

⁶ BRASIL, Lei n° 8.213, de 24 de julho de 1991. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em 14 set. 2021.

deficiência pelo mundo, o “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. A partir dessa máxima considero o olhar dos deficientes, a partir de suas entidades representativas.

Surgiu a nova filosofia defendida, a partir dessa máxima, pelos movimentos sociais de deficientes: a deficiência não como caso de saúde de normalidade versus anormalidade, mas sim de direitos e desenvolvimento humanos. Neste caso, o modelo médico da deficiência não se sustentava como modelo único, por isso as lutas sociais pelo movimento de libertação.

É importante perceber o olhar da inclusão na educação e uma postura anticapacitista leva tempo para ser criada, portanto não é uma solução fácil e demora a ser colocada em prática, visto que o ser humano é cada vez mais complexo e apurado pois, para ele é mais prático ficar na “zona de conforto” e não avaliar o diferente e nem tão pouco dar resposta ao diverso que se encontram no lado de fora do seu mundo particular.

As pessoas têm a capacidade de ajudar, apoiar uns aos outros, pois se entende que um projeto com a intenção de incluir o outro não morre, se agiganta tornando o indivíduo para além do interior para o seu exterior, tenha ele uma atipicidade ou não. Para a inclusão é necessário um novo projeto, para que se possa escrever uma nova história.

Assim acontece com as pessoas com deficiência e fundada em preconceitos capacitistas. Porém há um caminho do qual é possível quebrar essa postura, que seria entender o indivíduo, compreendendo os seus desafios, entendendo que alguns capacitismos podem ser facilmente superados no exato momento em que está acontecendo para que não haja limitações de projetos e que não ocorra enrijecimento no pensamento ao esquecer uma ferramenta simples que é de perguntar para a pessoa se está difícil ou se precisa de ajuda para superar uma barreira de acessibilidade.

3.5 O OLHAR INTERCULTURAL

No debate sobre o olhar intercultural na perspectiva do acesso ao ensino superior ressalto a importância dessa discussão, entendendo os limites e avanços das proposições legislativas, exposta na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, bem como das práticas educacionais, institucionais e também atitudinais dos diversos

segmentos sociais que defendem uma ação da interculturalidade crítica no contexto educacional. Assim, as discussões das políticas públicas a respeito da “educação intercultural” no Brasil se pautam nas hierarquizações sociais e homogeneizações das ações educacionais, desconsiderando os contextos cotidianos e culturais.

Segundo Marco (2020), ao analisar as histórias de diferentes vencedores percebendo a dificuldade que está em barreiras atitudinal, barreiras essas advindas das ideias de inferiorização ou de incapacidade da pessoa com deficiência que diminuem ou atrapalham na relação ou na interação do eu com o outro, que se tornam em empecilhos desses agentes sociais que possuem uma dificuldade de perceber que certas deficiências não é algo que possa causar uma barreira e impedimento de algumas atividades.

Saber que todos os indivíduos têm projetos, portanto as pessoas devem deixar de ser especuladores para serem mais apoiadores em especial nos grandes debates, não só no Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, mas em todos os dias para que haja um novo olhar, inclusivo, respeitador, acolhedor, valorativo das potencialidades, que propicie autonomia.

As atitudes e um olhar diferenciado prepara para entender que dentro da singularidade do mundo há uma pessoa que precisa de apoio a um projeto específico como iniciativa, para que haja vozes, tornando o Brasil país menos especulativo.

Sei que existe reabilitação para que as pessoas consigam ter uma mobilidade melhor, e esse novo hábito é para ajudar a ter uma vida autônoma e com essa autonomia as pessoas vão contar a sua própria história. Essa seria uma nova forma de ver o meio na sociedade que vivemos e que seria a forma de entender que certas atitudes muitas vezes estão sendo alimentadoras de um projeto.

Desse modo vale ressaltar a importância do olhar da interculturalidade crítica, para as diferenças, como projeto outro que considere os contextos, as alteridades e singularidades das pessoas, que questione continuamente os processos de inferiorizações do outro, cabendo constante revisões, reflexões e ações na melhoria e respeito das demandas dos grupos invisibilizados, assim como as PcD, no acesso ao ensino superior, nos termos da

interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só

articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2019, p. 25)

4 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Nesta seção, apresento a história de como surge a Universidade do Estado do Pará e sua organização enquanto instituição de ensino superior (IES) voltada para às demandas da sociedade paraense e seu contexto intercultural e especial na Educação. Nessa discussão, apresento também, especificamente, o fluxo dos processos seletivos desta Universidade, o debate e o planejamento do quadro de vagas desses processos, sobretudo o do PROSEL/UEPA, suas regras de participação e inscrição dos candidatos por meio do modelo de formulário socioeconômico para acesso na instituição.

4.1 BREVE HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DA UEPA

O ensino superior estadual iniciou em 1944⁷, com a criação da Escola de Enfermagem do Pará, ampliado mais tarde pela presença da Escola Superior de Educação Física, Faculdade de Medicina do Pará (1970), Faculdade Estadual de Educação (1983) e Instituto Superior de Educação do Pará. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) foi durante muito tempo, responsável por sua manutenção financeira e administrativa. A partir de 1967, a Fundação Educacional do Pará (FEP) passou a ser a entidade mantenedora do ensino superior estadual.

No Governador Hélio Gueiros, que governou o Pará de 15 de março de 1987 a 15 de março de 1991, foi criado o Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP) órgão responsável pela formação de Professores da Rede Pública de ensino.

Tais faculdades, de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação no governo seguinte, de Jader Barbalho⁸, foram incorporadas pelo ato da Lei Estadual

⁷ PARÁ, Universidade do Estado do. **Projeto Institucional**. Belém, 1994. p. 3. (texto digitado)

⁸ Jader Barbalho governou o Pará em dois governos não consecutivos: de 15 de março de 1983 a 15 de março de 1987 e depois de 15 de março de 1991 a 3 de abril de 1994.

nº 5.747 de **18 de maio de 1993**⁹, criando a Universidade do Estado do Pará. Vale ressaltar, que o governador Jader incorporou as faculdades referidas, mas extinguiu ISEP¹⁰, criado, como foi dito, na gestão anterior de Hélio Gueiros.

Vou dar destaque aqui para uma destas faculdades, a de Educação do Pará. Para isso recorro as informações de uma das professoras que participou na época, a professora Marli Almeida, relata como isso aconteceu:

A origem é na década de 1980, necessariamente em 1987. Cria-se a Faculdade de Educação, e nós da SEDUC, também viemos para dentro da FEP – Fundação Educacional do Pará –, que não era Universidade do Estado do Pará. Neste momento era FEP, que mantinha faculdades isoladas. Ela mantinha as faculdades isoladas, a FEP. Então dentro da FEP, nós conseguimos convencê-la de oferecer um curso de Pedagogia, já que eram trabalhadas as habilitações de administração escolar... ela pudesse oferecer como outra habilitação, além da administração escolar e do magistério, uma terceira habilitação... fosse a Educação Especial, e na Educação Especial, ela implantasse as três habilitações: deficiência mental, deficiência auditiva e deficiência visual. Então nós conseguimos esse convencimento, convencendo a FEP, então esse projeto todo é montado dentro da FEP, e cria-se então a Faculdade de Educação dentro da FEP. E essa Faculdade de Educação traz o curso de Pedagogia. O Curso de Pedagogia nasce com habilitação em Magistério, com habilitação em Administração Escolar, com habilitação em Educação Especial. Então pela primeira vez, no Estado do Pará se conseguia um curso de Educação Especial (Comunicação oral de Marli Almeida, em 05 de agosto de 2008. BENTES, 2008).

Na época, a professora Marli Almeida atuava na Secretaria de Educação do Estado, quando nos relata sua iniciativa em criar o curso de Educação Especial, como uma das três habilitações da Pedagogia. De fato, a discussão sobre a criação da Faculdade Estadual de Educação (FAED) ocorria desde 1984. o curso de pedagogia só foi autorizado em 1986, e, como relata a professora, iniciou seu funcionamento em 1987, com as habilitações de magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, administração escolar e educação especial – habilitação

⁹ A UEPA foi autorizada a funcionar por meio do Decreto Presidencial de 04/04/1994, com os cursos de graduação, com sede e foro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. É uma instituição pública estadual organizada como autarquia de regime especial e estrutura multicampi, gozando de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.

¹⁰ O ISEP uma concepção bastante avançada, com uma concepção crítica, o que não era comum naquele momento. Com a extinção do ISEP ocorreu a mudança da destinação do prédio que fora construído na Av. Almirante Barroso que seria a sede deste Instituto. Tal obra fora construído no local onde funcionava o Hospital psiquiátrico Juliano Moreira e seria destinado para a formação em nível superior dos professores da rede pública que atuam da educação infantil até a quarta série do ensino fundamental. Atualmente, o prédio abriga o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UEPA.

em deficiência mental (DM) –, não incluindo as habilitações, como era sua proposta, de deficiência auditiva e de deficiência visual.

O fato era que ocorreu uma das iniciativas inovadoras para a época, no sentido de formar professor para atuar, no período em que ocorria a política de integração das pessoas com necessidades especiais, conforme o termo da época, nas classes especiais que eram criadas nas diversas escolas estaduais.

No início da década de 1990, quando da fundação da UEPA, foi marcante a discussão a respeito da educação especial nas escolas. Conforme relato da professora Marli. Portanto, a UEPA, desde seus primeiros cursos, já tinha a preocupação com a formação de professores para atuar na área de Educação Especial. Vale ressaltar que desde sua criação, a UEPA teve um viés ligado à educação especial no Estado do Pará. Em 1987, antes de sua criação, a UEPA ofertou o curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Especial. O curso de Educação Especial durou de 1987, ainda na antiga FEP até 2006, quando da reformulação do curso de pedagogia. Essa reformulação, além de extinguir a habilitação em Educação Especial, promoveu a junção do Curso de Formação de Professores para o pré-escolar de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, que existia desde 1990, com o de Pedagogia em um curso único Curso, que se propõe a

formação de profissionais que atuam na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (modalidades educação especial e educação de jovens e adultos), bem como em gestão educacional, em ambientes escolares e não escolares (UEPA, PPP pedagogia. 2006, p.35).

No curso de educação especial da UEPA prevalecia a abordagem médica, ou seja, o ensino era esse basicamente de formas de reabilitação e de tratamento dos alunos com deficiência mental; não era, portanto, centrado nas formas de como os alunos ou as alunas com Deficiência Intelectual aprendia. Outra constatação é que o fim do curso de Educação Especial foi em decorrência da conjuntura da época: prevalecia, na minha avaliação, a política de inclusão em que os/as alunos/as eram matriculados/as nas escolas regulares e não mais nas escolas ou classes especiais, portanto, a avaliação, na época, é que não era mais preciso cursos específicos, como o de educação especial, para formar professores da educação especializada, uma vez que não deveria existir mais escolas especiais e nem classes especiais nas

escolas regulares. A extinção do curso de educação especial foi em parte decorrente dessa avaliação, em que prevalecia a política de educação inclusiva e não mais a de educação especial.

Seis anos depois da extinção do curso de Educação Especial, em 2012, é que se implantou o Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS¹¹, o qual em 2016 destinou 50% (cinquenta por cento) das vagas para candidatos surdos, sendo que 18 foram aprovados. Todos eram oriundos da escola pública, preenchendo 90% (noventa por cento) das 20 vagas destinadas aos surdos, implementando a política de acesso as PcD no Estado do Pará. Importa considerar, que a caminhada ao acesso dessas pessoas com deficiências ainda está distante das oportunidades que se prevê nas legislações vigentes.

Nesse sentido, a Universidade do Estado do Pará tem seguido esse direcionamento, e como exemplo desses debates na academia, teve a criação de curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS, em 2012, e neste mesmo ano se iniciou a primeira turma do curso intercultural indígena, com 100% das vagas para esses povos, ano esse que traça o marco inicial para esta pesquisa, seguindo uma política de atendimento às lutas e demandas históricas advindas desde os anos de 1970, no Brasil.

Pelo menos no discurso, as demandas foram atendidas no sentido de dar acesso e acessibilidade aos sujeitos que compõem essa camada considerável na sociedade brasileira, a um curso de graduação na universidade pública. Fruto dessas lutas sociais, cito a seguir que:

Historicamente, o ativismo político surdo emergiu no Brasil associado ao movimento social das pessoas com deficiência que começou a se formar no final da década de 1970. Nessa época, ativistas de diferentes grupos de deficiência – deficientes físicos, cegos e surdos, dentre outros – convergiram no sentido de unificar suas ações reivindicatórias por direitos sociais. O desenvolvimento mais expressivo dessa coalisão de diferentes atores ocorreu na primeira metade dos anos 1980, quando foi fortemente

¹¹ A Universidade do Estado do Pará (UEPA) é referência na Região Norte na formação de recursos humanos para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, desde 1987, com a implantação do Curso de Graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, área da Deficiência Mental. Em 2006, também foi ofertado o primeiro curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais - Língua Portuguesa. Este foi um curso pioneiro no Brasil nessa modalidade, com o objetivo de promover a formação de profissionais Intérpretes de Língua de sinais para assegurar a acessibilidade comunicacional das pessoas surdas. A Pós-Graduação ocorreu na capital e no Município de Abaetetuba. A UEPA/CCSE foi a única instituição de ensino superior que apresentou e aprovou projetos de formação continuada. PARÁ, Universidade do Estado do. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Libras**. 2010. p.27/28.

estimulada por iniciativas nacionais e internacionais decorrentes da proclamação do ano de 1981 como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD) pela Organização das Nações Unidas [...]. E, além disso, pode contar com o ambiente favorável de reativação da sociedade civil propiciado pelo processo de redemocratização do país (PRIETO, KUMADA, BRITO, ANDRIOLI, 2018, p. 27).

Assim, procuro entender se as políticas públicas de acesso à educação superior estão realmente assegurando os direitos à igualdade de oportunidades, e a própria participação social, mesmo porque quando se faz processos seletivos há o determinante de realizar exclusões e, portanto, de realizar injustiças.

Vale ressaltar que para o desenvolvimento do acesso ao ensino superior, principalmente das categorias mais excluídas, advindo das ações afirmativas, que abrange as pessoas com deficiências, para conhecer as realidades locais na implementação e no reconhecimento das alteridades e suas singularidades. Nesse sentido, importa que as legislações da UEPA estejam vinculadas aos programas e processos de seleção para oportunizar o acesso das PcD, o que discutirei mais adiante, apresentando os dados dos processos seletivos.

4.2 A ESTRUTURA FÍSICA DA REITORIA

Seguindo com a apresentação da Universidade e seus Campi, apresento a seguir o prédio da Reitoria da Universidade do Estado Pará:

Figura 4: foto da Reitoria da UEPA



Fonte: ASCOM/UEPA, s/d.

No ano de 2022, com 29 anos de existência, fundada da união de faculdades estaduais, a UEPA traz consigo a missão de contribuir para o desenvolvimento do Estado do Pará e tem em sua estrutura organizacional três grandes centros, com as seguintes áreas: Saúde, Educação e Tecnologia. Hoje a Universidade oferece 134 cursos de graduação¹², divididos entre eles nos 21 Campi¹³, sendo cinco Campi na

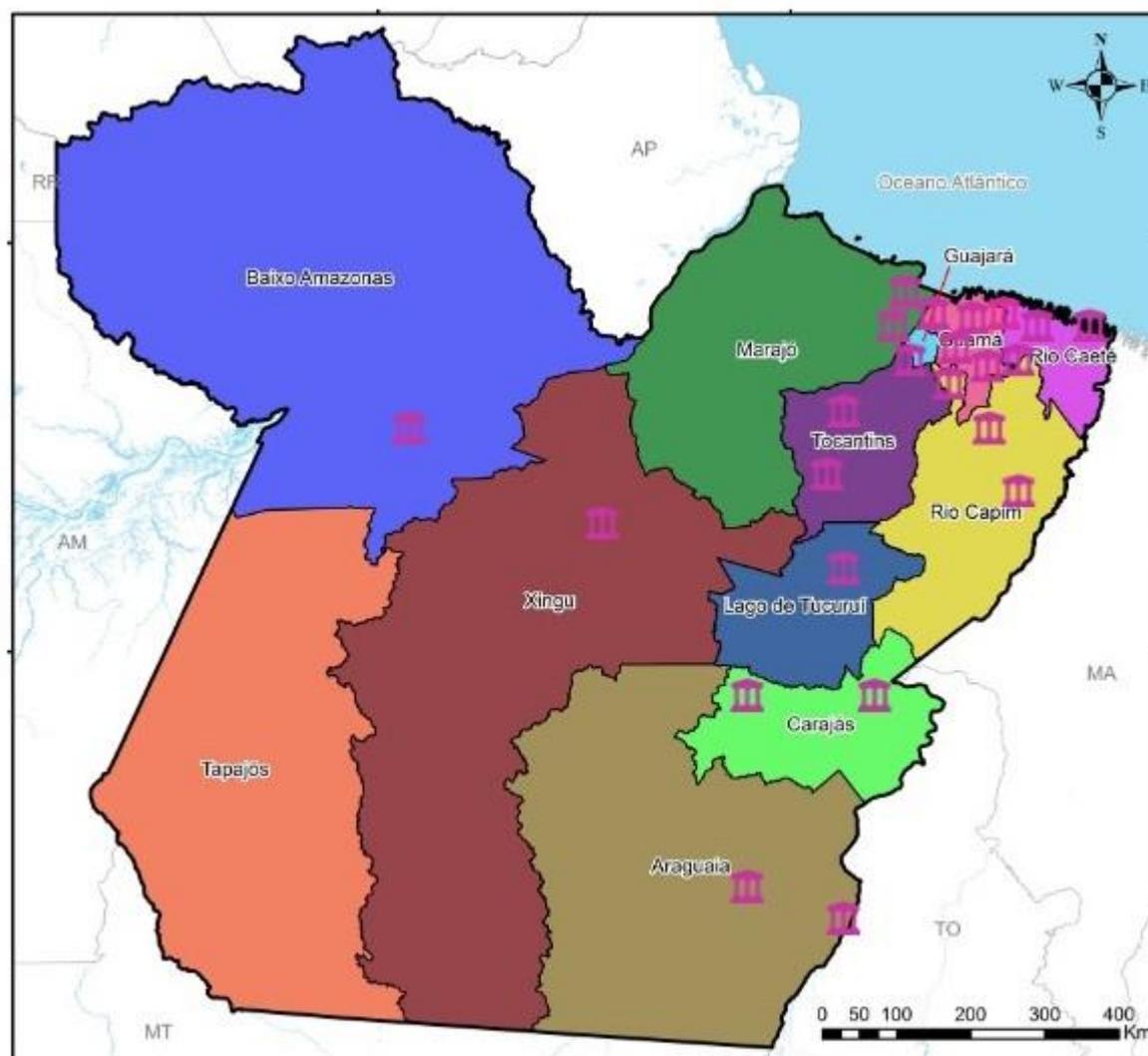
¹² Cursos ofertados: Licenciaturas em Letras Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Química, Física, Ciências Biológicas; Matemática, Geografia, Filosofia, Música, Ciências da Religião, Pedagogia, Ciências Sociais, Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue; Medicina; Biomedicina; Terapia Ocupacional; Fisioterapia; Educação Física; Enfermagem, Fonoaudiologia; Tecnologias de Alimentos, Comércio Exterior; Engenharias Florestal; Software; Ambiental; Produção; Design; Bacharelado em Relações Internacionais. Os cursos estão divididos nos Centros de Ciências Sociais e Educação (CCSE), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT). UEPA, Projeto Executivo: **Processos seletivos – PROSEL 2020/2021**.

¹³ Na Capital, Belém, encontram-se o CCSE, Campus I; CCBS, Campus II; Educação Física, Campus III; Enfermagem, Campus IV; CCNT, Campus V; no demais municípios do Estado do Pará estão localizados: Paragominas, Campus VI; Conceição do Araguaia, Campus VII; Marabá, Campus VIII; Altamira, Campus IX; Igarapé Açu, Campus X; São Miguel do Guamá, Campus XI; Santarém, Campus

Capital de Belém e 18 Campi nos demais municípios, nas demais regiões do Estado do Pará, sendo que no ano de 2022 foram aprovados no COUNSUN/UEPA a criação de dois novos Campi, Ananindeua¹⁴ e Parauapebas¹⁵.

Atualmente, a UEPA se localiza geograficamente, conforme se verifica no mapa a seguir:

Figura 5: Mapa de localização dos Campi da UEPA



Fonte: elaborado pelo autor no mapa do Pará 2022

XII; Tucuruí, Campus XIII, Moju, Campus XIV; Barcarena, Campus XV; Redenção, Campus XVI; Vigia, Campus XVII; Cametá, Campus XVIII; Salvaterra, Campus XIX; Castanhal, Campus XX; e Bragança, Campus XXI. UEPA, Projeto Executivo: **Processos seletivos - PROSEL 2020/2021.**

¹⁴ PARÁ. Universidade do Estado do. **Resolução 3853/22-CONSUN/UEPA, de 25 maio de 2022.**

¹⁵ PARÁ. Universidade do Estado do. **Resolução 3854/22-CONSUN/UEPA, de 25 maio de 2022.**

A seguir, a relação dos vinte e três *Campi* da Universidade do Estado do Pará – UEPA:

Quadro 7: Relação de Campi e endereço da UEPA

Nº	CAMPUS E ENDEREÇOS
1	Campus I – Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) Endereço: Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo – 66.050-540 – Belém – PA
2	Campus II – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) Endereço: Travessa Perebebuí, 2623 – Marco – 66.087-670 – Belém – PA
3	Campus III – Campus de Educação Física Endereço: Av. João Paulo II, nº 817 – Marco – 66.095-049 – Belém – PA
4	Campus IV – Campus de Enfermagem Magalhães Barata Endereço: Av. José Bonifácio, 1289 – Guamá – 66.065-362 – Belém – PA
5	Campus V – Centro de Ciências Naturais e Tecnologia (CCNT) Endereço: Travessa Enéas Pinheiro, 2626 – Marco – 66.095-015 – Belém – PA
6	Campus VI – Campus Paragominas Endereço: Rodovia PA-125, s/n – Angelim – 68.625-000 – Paragominas – PA
7	Campus VII – Campus Conceição do Araguaia Endereço: Avenida Rio Araguaia, s/n – Vila Cruzeiro – 68.540-000 – Conceição do Araguaia – PA
8	Campus VIII – Campus Marabá Endereço: Avenida Hiléia, s/n – Agrópolis do Incra – Amapá – 68.502-100 Marabá – PA
9	Campus IX – Campus Altamira Endereço: Avenida Bom Jesus, s/nº- Mutirão – 68.377-078 – Altamira – PA
10	Campus X – Campus Igarapé-Açu Endereço: PA 127, Km 3, s/n – Uberlândia – 68.725-000 – Igarapé Açu – PA
11	Campus XI – Campus São Miguel do Guamá Endereço: Rua Antônio Carlos de Lima, 80 – Vila Nova – 68.660-000 – São Miguel do Guamá – PA
12	Campus XII – Campus Santarém Endereço: Avenida Plácido de Castro, 1399 – Aparecida – 68040-090 – Santarém – PA
13	Campus XIII – Campus Tucuruí Endereço: Rua 4, nº 20 – Santa Mônica – 68.455-210 – Tucuruí – PA
14	Campus XIV – Campus Moju Endereço: Avenida das Palmeiras, nº 485 – Aviação – 68.450-000 – Moju – PA
15	Campus XV – Campus Redenção Endereço: Rua Mato Grosso, 137 – Setor Alto Paraná – 68.550-000 – Redenção - PA
16	Campus XVI – Campus Barcarena Endereço: Rua Tomás Lourenço Fernandes, Quadra 356, Lote 01 – Vila dos Cabanos – 68.447-000 – Barcarena – PA
17	Campus XVII – Campus Vigia de Nazaré Endereço: Rodovia PA – 140, Km 0 – Praça do Manta – Amparo – 68.780-00 – Vigia de Nazaré – PA
18	Campus XVIII – Campus Cametá Endereço: Avenida Inácio Moura, 1872 – São Bento – 68.400-000 – Cametá -PA
19	Campus XIX – Campus Salvaterra Endereço: Rodovia PA 154, Km 28 – Cajú – 68.860-000 – Salvaterra – PA
20	Campus XX – Campus Castanhal Endereço: Rua Pedro Porpino, 1181 – PA 320 – Salgadinho – 68.745-000 – Castanhal – PA
21	Campus XXI – Campus Bragança

	Endereço: Travessa Senador José Pinheiro S/N Centro – 68.600-000 – Bragança – PA
22	Campus XXII – Campus Ananindeua Endereço: Avenida Independência, S/Nº, Bairro: Icuí-Guajará, 67.125-000 Ananindeua – PA
23	Campus XXIII – Campus Parauapebas Endereço: Avenida Duane Silva Souza, S/N, Rodovia 275-PA, à 7 Km do Viaduto, sentido Curionópolis, Bairro: Zona Rural, 68.515-000. Parauapebas – PA

Fonte: elaborado pelo autor 2022

4.3 O PLANEJAMENTO DO PROCESSO SELETIVO - PROSEL/UEPA

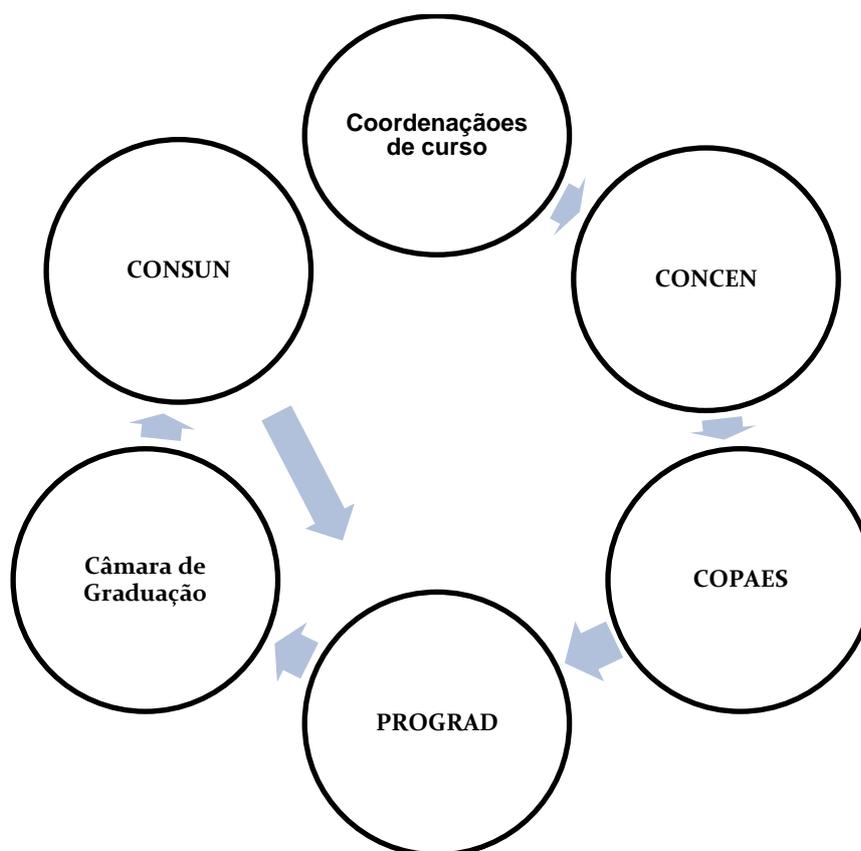
O debate e o planejamento dos processos seletivos da UEPA ocorrem por meio dos levantamentos e estudos de demandas, que devem ser feitos pelas Coordenações de Curso de graduação junto com sua assessoria pedagógica. Isto posto, é elaborado o quadro de vagas que será debatido de maneira conjunta com as Direções de Centros e as Coordenações de Campi dos demais municípios do Estado, os quais se reúnem com as Coordenações de Curso, chefias de Departamento, Conselhos de Centro (CONCEN) e Campi, quando são definidos os primeiros direcionamentos relativos às decisões das ofertas de vagas da Universidade.

No segundo momento, o quadro de vagas, votado nos Conselhos de Centro e Campi, é encaminhado para a PROGRAD, que se reúne com a Comissão Permanente de Acesso ao Ensino Superior (COPAES).

A COPAES é composta pelos diretores de Centro e PROGRAD, que avaliam as possibilidades das referidas ofertas de cursos, caso aprovado o quadro de vagas segue para a Câmara de Graduação para apreciação e posterior envio a gestão superior – o Reitor –, por meio do Conselho Universitário, que delibera para que seja publicado em edital à comunidade as regras e as ofertas de vagas.

Esse fluxo de trabalho e avaliação da oferta de vagas, geralmente ocorre a partir de março do ano corrente, para o processo seletivo com entrada do ano seguinte. A seguir a figura do planejamento e fluxo do quadro de vagas.

Figura 6: planejamento e fluxo do quadro de vagas



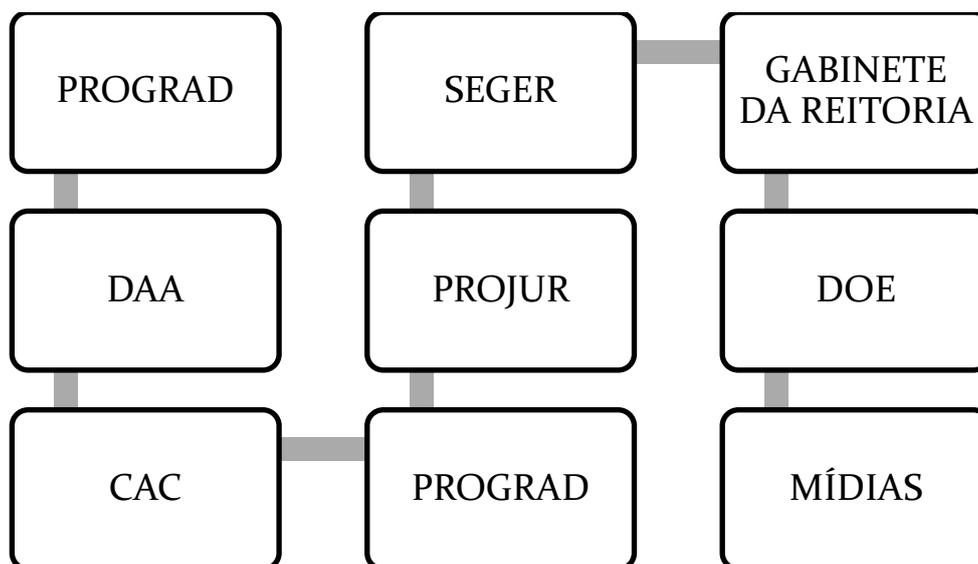
Fonte: elaborado pelo autor 2022

4.4 UNIDADES DE EXECUÇÃO DO PROSEL/UEPA

A Universidade do Estado do Pará (UEPA), por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UEPA), sua Diretoria de Acesso e Avaliação (DAA) e sua Coordenação de Acesso e Concursos (CAC) executa a seleção dos candidatos, para o Processo Seletivo (PROSEL) dos cursos de graduação, mediante debate e elaboração do edital, que é remetido à Procuradoria da UEPA (PROJUR), para análise e parecer jurídico da sua legalidade, posteriormente segue para a Secretaria do Gabinete da Reitoria (SEGER) para a assinatura do magnífico Reitor, e envio ao Diário oficial do Estado do Pará (DOE), para publicação e divulgação do edital no site oficial da UEPA e nas mídias em geral.

A figura a seguir demonstra o fluxo dos processos seletivos da UEPA, após a deliberação e aprovação de Resolução do Conselho Universitário, para a referida seleção aos cursos de graduação:

Figura 7: Unidades de execução Processos Seletivos – PROSEL/UEPA



Fonte: elaborado pelo autor 2022

4.5 REGRAS PARA PARTICIPAÇÃO E INSCRIÇÃO DE CANDIDATOS DO PROSEL/UEPA

Conforme as Resoluções do CONSUN 2865/2015¹⁶ que aprova o projeto executivo e o quadro de vagas do PROSEL/UEPA, e na adoção de estratégia para o acesso à universidade pública, a UEPA realiza a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas em todos os cursos ofertados aos candidatos que cursaram todas as séries do Ensino Médio em escolas da rede pública de ensino brasileira.

Além do percentual na reserva de vagas, a UEPA, por ser uma instituição pública, e mantida financeiramente com recursos próprios e do tesouro do Estado do Pará, acrescenta uma bonificação de 10% (dez por cento) sobre as notas alcançadas no ENEM aos candidatos que declararem, no ato da solicitação de inscrição, serem oriundos de escolas públicas e/ou privadas, localizadas no território paraense.

A política que é designada de **acesso da UEPA** inclui eventos que envolvem todos os *Campi* da instituição, estabelecendo uma comunicação direta com a comunidade externa. Por meio dessa estratégia, a IES estreita o diálogo com a sociedade: todos os eventos constam no cronograma do edital, que permite a

¹⁶ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução No 2865/15-CONSUN, 24 de junho de 2015.** Aprova a Reserva de Vagas para Alunos de Escolas da Rede Pública de Ensino. UEPA 2015.

acessibilidade, isenções para todos os **alunos de escolas públicas, PcD, e hipossuficiente econômico.**

As regras para as inscrições e recursos são estabelecidas no edital, garantindo o direito de acesso a todas as informações por meio das regras editalícias. Assim, a regra principal para a **Política de Ação Afirmativa**, conforme a divisão das cotas, é a seguinte:

- a) À Classificação às Vagas para Cotistas (VC) participarão candidatos que, no ato da solicitação de inscrição, declararam que cursaram todas as séries do Ensino Médio, ou curso equivalente, em escolas da rede pública brasileira e optaram por concorrer a vagas para cotistas.
- b) À Classificação às Vagas para Não Cotistas (VNC) participarão candidatos que, no ato da solicitação de inscrição, declararam uma das seguintes condições.
 - b.1.) cursaram todas as séries do Ensino Médio, ou curso equivalente, em escolas da rede pública brasileira e que não desejam concorrer a vagas para cotistas (VC);
 - b.2.) cursaram pelo menos uma das séries do Ensino Médio, ou de curso equivalente, em escolas da rede privada (particulares, confessionais, comunitárias ou filantrópicas), inclusive como aluno bolsista;
 - b.3.) concluíram o ensino médio por meio de certificação;
 - b.4.) cursaram pelo menos uma das séries do Ensino Médio, ou de curso equivalente, em outros países (UEPA, 2020. p. 13-14).

Portanto, a política de ação afirmativa é para estudantes de ensino médio de escolas públicas.

Ressalto que no período de 2012 a 2020 o PROSEL/UEPA tem algumas alterações que foram mudanças nas próprias resoluções, no tocante a reserva de vagas que foram progressivamente de 30% a 50% de vagas para cotistas, para estudantes de escolas públicas. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, as vagas para cotas sociais, das escolas públicas foram 30%, 40% e 50%, respectivamente. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 8: adesão as cotas sociais para estudantes da Rede Pública de Ensino

Tipo de Processo	Ano de correspondência e adesão das cotas sociais para estudantes da Rede Pública de Ensino		
	2014	2015	2016
PRISE	30%	40%	50%
PROSEL			
PROSEL/LIBRAS*	--	--	50%

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Específico, ainda, os seguintes destaques em relação a política de oferta de vagas e as de ações afirmativas da Instituição até 2020:

a) no período de 1987, – ainda na antiga Faculdade de Educação do Pará (FEP) –, até 2006, efetivou o curso de Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental, conforme a designação da época. Nesse período, pelo que se sabe não era ofertado vagas para pessoas com deficiência, nesse curso;

b) a partir de 2011, criou o Curso Intercultural Indígena¹⁷.

c) a partir do ano de 2012, a implantou o curso de Letras LIBRAS. No processo de seleção específico para Letras LIBRAS, além da divisão das cotas sociais, para estudantes de escolas públicas, o total das vagas foram distribuídas em 50% para alunos Surdos e 50% para alunos ouvintes. Processo realizado em 2015 e 2016, com entrada 2016 e 2017, respectivamente. Em 2015, foram aprovados e classificados 18 surdos – por meio de autodeclaração – , 12 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, de cor/origem parda, todos egressos de escolas públicas, com renda familiar entre 1 e 2 salários-mínimos;

d) a partir do ano de 2014, começou a reserva de 30% de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, nos cursos de graduação da UEPA, com exceção dos cursos de programas e projetos especiais, como Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

e) a partir de 2017, ofertou os Cursos de Relações Internacionais, e o de Comércio Exterior, conforme edital nº 030/2017¹⁸-UEPA, com reservava de vagas para servidores públicos estaduais.

Com base nessas informações é possível afirmar que a política de ação afirmativa se inicia em 2011, com a criação do Curso Intercultural Indígena, com a oferta de vagas para os povos indígenas. No Curso de Intercultural Indígena era reservado 100% das vagas para as populações originárias, do povo Tembé e Gavião, com entrada para o ano de 2012.

¹⁷ PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Edital 062/2011 – UEPA. (arquivo digitalizado DAA/PROGRAD)

¹⁸ PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o Ingresso no Curso de Bacharelado em Relações Internacionais e no Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior na Modalidade Presencial – CAMPUS CCNT/UEPA**. Edital N ° 030/2017 - UEPA. Disponível em <www2.uepa.br/prosel> Acesso em 24 Mar. 2022.

As cotas para PcD foram implementadas pela UEPA nos processos seletivos específicos para Letras Libras, no ano de 2015¹⁹, para entrada em 2016, e em 2016, para entrada em 2017, no Campus I - CCSE/UEPA. Nesses dois anos foram reservadas 50% das vagas para pessoas surdas, conforme edital publicado, com provas de proficiência em LIBRAS, possibilitando as pessoas surdas e ouvintes demonstrar suas habilidades no momento da prova. Em 2016²⁰, esse curso foi ofertado em Belém e em Marabá.

Com a adesão ao ENEM, a partir de 2016, com entrada nos cursos para 2017, a oferta de Licenciatura em LIBRAS também passou para esse exame, mantendo-se essa execução específica com entrada ainda em 2017. Entretanto, essa alteração não oportunizou aos surdos condições de acesso, nas suas especificidades, o que ocasionou novos debates na UEPA. E em 2021, o CONSUN estabeleceu, por meio de resolução²¹, o retorno do processo específico para LIBRAS, com as cotas reservadas para os surdos.

Vale ressaltar que em 22 de dezembro de 2021. A UEPA, por meio do CONSUN, aprovou a resolução 3766/21, com adoção de cotas étnico-raciais para o ingresso nos cursos de graduação na capital e nos demais municípios do Estado, para pretos, pardos e indígenas. Nessa resolução se verifica pela primeira vez a inclusão do termo “ação afirmativa” para os processos seletivos da UEPA.

Outrossim, há de se ressaltar a importância das lutas desses grupos sociais para que as instituições sejam provocadas, no sentido de reavaliar as políticas educacionais no que tange ao acesso no ensino superior para atender as diferenças.

A universidade está em permanente diálogo, seja nas questões de crítica ao fato de ter cotas apenas para alunos de escolas públicas, por demandas individuais, junto a Ouvidoria da UEPA, de e-mails, contato telefônico, pelo canal do “Fale

¹⁹ PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Modalidade Presencial – CAMPUS CCSE/UEPA.** Edital 64/2015/UEPA. Disponível em <www2.uepa.br/prosel> Acesso em 24 Mar. 2022.

²⁰ PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Modalidade Presencial.** Edital 78/2016/UEPA. Disponível em <www2.uepa.br/prosel> Acesso em 24 Mar. 2022.

²¹ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução 3737/21 CONSUN/UEPA, de 20 outubro de 2021.** Aprova Alteração da Resolução nº 2784/14-CONSUN, que trata da Adesão da Universidade do Estado do Pará – UEPA ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir do ingresso de 2016. Belém, 2021.

Conosco”²² dos processos seletivos, ou por consultas e diligências de associações e órgãos públicos de direitos, como Ministério Público²³ e Defensoria Pública, para se manifestar sobre as demandas e questionamentos sociais das diversas categorias.

Essas demandas, individuais e institucionais, são provocações e críticas pelo fato de não especificar cotas para negros, PcD, indígenas, quilombolas e trans, e demais diversidades.

Ademais, importa dizer que a UEPA tem a política de concessão de isenção de hipossuficiência econômica, para as PcD, para os servidores da UEPA e seus dependentes. E com a adesão ao ENEM, em 2016 ampliou consideravelmente a concessão de isenção para todos os estudantes oriundos de escolas públicas, no período de solicitação de inscrição do PROSEL/UEPA, chegando a atingir 85% dos inscritos em 2018, com 82.059 candidatos isentos. A esse respeito é possível verificar na tabela 1, a seguir:

Tabela 1: isenção concedidas pela UEPA de 2012 a 2020

ISENÇÃO PROCESSOS SELETIVOS UEPA								
2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
8.050	8.860	9.923	10.827	61.762	71.919	82.059	73.246	69.469

Fonte: elaborado pelo autor 2022

A concessão de isenção também é uma forma de implementação de acessibilidade, como ação afirmativa, oportunizando que os alunos oriundos de escolas públicas possam participar do PROSEL. Essa isenção reflete no aumento da participação de candidatos, inclusive aumentando o número de PcD, conforme posto na próxima seção.

²² O “Fale Conosco” é utilizado como canal de comunicação dos candidatos. Foi implementado e desenvolvido em 2015 nos processos seletivos, pela equipe de processamento da Coordenação de Acesso e Concursos, da Diretoria de Acesso Avaliação da Pró-Reitoria de Graduação CAC/DAA/PROGRAD/UEPA. De 2015 a 2020 foram registradas 21.092 perguntas atendidas de candidatos.

²³ A esse respeito referencio o processo 2017/477101 e PAE 2019/28354, com solicitação para manifestação da UEPA sobre a aplicação da Lei Federal 12.711/2012.

5 ANÁLISE DIALÓGICA DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A informação obtida na seção quatro é de que a Política de Ação Afirmativa implementada na UEPA ocorreu a partir de 2011, com a implantação e criação do curso intercultural indígena, com vagas específicas para os povos indígenas. A partir de 2014 se implantou a política de reserva de vagas, priorizando alunos que se identificavam como advindos de escolas públicas e depois, a partir de 2015 por meio de editais específicos de acesso aos alunos surdos de escolas públicas inscritos no Curso de Letras Libras. Essa informação foi proeminente para a consolidação do objeto desta pesquisa que são as políticas afirmativas para PcD da UEPA.

A partir desse preâmbulo, discuto nesta seção as informações contidas no banco de dados pertencente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEPA dos vestibulares do período de 2012 a 2020, analisando-os, de um ponto de vista dialógico.

Para isso, apresento a discussão sobre o que os candidatos preencheram como respostas no formulário socioeconômico de inscrição dos processos seletivos da UEPA. Os dados são analisados a partir das variáveis total de candidatos inscritos e aprovados/classificados, sexo, raça, tipo de escola, renda familiar e tipos de deficiências. Como já afirmei, a pesquisa tem um caráter dialógico, no sentido de buscar as razões, aprofundando a análise histórica sobre as informações dos candidatos.

5.1 MODELO DE FORMULÁRIO SOCIOECONÔMICO DA INSCRIÇÃO DE CANDIDATOS (as) DO PROSEL-UEPA

O modelo de formulário se organiza conforme as regras estabelecidas em edital específico para o PROSEL-UEPA: o candidato, no ato da solicitação de inscrição, insere seus dados eletronicamente no sistema de inscrição do processo seletivo, no site oficial da UEPA, www.uepa.br.

Os dados solicitados na inscrição são as informações pessoais do candidato, como: nome completo, número da identidade (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF), nome do pai e da mãe, endereço, informações escolares, escolha do curso, do turno, do município que pretende concorrer, indica qual o tipo de vaga – cotista

ou não cotista – de acordo com a origem de escola pública ou privada, respectivamente, e faz a autodeclaração de candidato com deficiência ou não deficiente.

Após o preenchimento dessas informações, o candidato é direcionado, no ambiente virtual, a preencher, opcionalmente, o formulário socioeconômico. O formulário socioeconômico e cultural de 2012 a 2015 possuía 35 (trinta e cinco) perguntas aos candidatos(as). E a partir de 2016 esse formulário sofreu alteração, reduzindo os números de questões, passando a conter 20 (vinte) perguntas. Por meio desses questionários é realizada a identificação, a comparação e a análise da quantidade de inscritos(as) e a quantidade de aprovados(as)/classificados(as) nos anos de 2012 a 2020. As perguntas as quais nos interessam aqui nesta pesquisa são as relativas ao gênero, à cor ou origem étnica, à faixa de renda familiar, à origem do ensino médio – o tipo de escola pública ou privada –, e aos tipos de deficiências.

O(a) candidato(a) acessa o site da UEPA, em seguida é direcionado(a) para um ambiente de inscrição dos processos. Nesse momento, são inseridas as informações pessoais do processo, tais como, o curso e a vaga que irá concorrer, e finalmente o preenchimento do questionário socioeconômico, sendo que este último não é obrigatório o preenchimento, o que me casou estranheza: por que não é obrigatório o preenchimento? Quais os inconvenientes? Tais informações não são colocadas no formulário e nem que as informações são sigilosas e serão usadas apenas para o fim estatísticos da PROGRAD.

De todo modo, cerca de 99,68% dos questionários são respondidos, ou seja, dos 646.560 candidatos inscritos de 2012 a 2020, 644.507 responderam o formulário que são instrumentos autodeclaráveis e de livre respostas dos candidatos – o candidato não é obrigado a respondê-lo –, mas que percebo ser de muita relevância: as respostas me permitem analisar os objetivos da política de acesso da UEPA especificamente com relação as PcD, a identificação dos tipos de deficiência e possíveis razões para possíveis diferenças entre inscrição e aprovação no processo seletivo.

Apresento a seguir o modelo de formulário, (ver os anexos III e IV), no que tange a identificar e analisar as informações dos bancos dados de inscrição do PROSEL de candidatos(as) aprovados(as) e classificados(as), olhando informações das PcD, tentando ver o outro na sua alteridade.

O modelo desse formulário será apresentado em recortes de imagens – em *fac-símiles* – de acordo com os objetivos propostos nesta dissertação.

A escolha desses recortes me permitiu fazer algumas indagações essenciais que me deixaram bastante incomodado, em razão do debate da interculturalidade crítica e da construção da arquitetônica do conhecimento em uma perspectiva dialógica. Selecionei cinco perguntas do formulário de inscrição identificadas na figura 8, as quais faço o levantamento estatísticos e a análise qualitativa das informações.

Figura 8: fac-símiles de algumas perguntas do Formulário Eletrônico de Inscrição

1 - Como você se classifica quanto à cor ou origem étnica?

a - Amarela

b - Branca

c - Indígena

d - Negra

e - Parda

2 - Considerando a possibilidade de você possuir alguma deficiência ou necessidade especial, qual alternativa melhor caracteriza sua deficiência ou necessidade?

a - Auditiva

b - Física

c - Visual

d - Mental

e - Múltipla

f - Não sou Pessoa com Deficiência (PcD)

8 - Somando os salários de todos que trabalham em sua residência, qual a faixa de renda de seu grupo familiar?

a - Menos de 1 salário mínimo

b - De 1 a 2 salários mínimos

c - De 2 a 5 salários mínimos

d - De 6 a 10 salários mínimos

e - De 11 a 15 salários mínimos

f - De 16 a 20 salários mínimos

g - Mais de 20 salários mínimos

h - Moro sozinho e não exerço atividade remunerada

Sexo

Selecione um sexo ▼

Selecione um sexo

Masculino

Feminino

Informe o Ano de Referência para obtenção de suas notas do ENEM

2019

Como você cursou/está cursando o ensino médio (ou curso equivalente) ?

Integralmente em escola pública brasileira

Integralmente em escola particular

Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola pública

Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão na escola particular

Não cursei integralmente, obtive/obterei por meio de certificação

Escola de Outros Países

DECLARAÇÃO DE VAGA RESERVADA(VR)

Você informou ter cursado/estar cursando o ensino médio, ou curso equivalente, **INTEGRALMENTE(TODAS AS SÉRIES OU ETAPAS) EM ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**. Considerando esta informação, você declara que deseja concorrer às **VAGAS PARA COTISTA (VC)**, que se destinam a candidatos que, nos termos do edital do PROSEL, poderão comprovar tal condição ?

Selecione uma Opção

Selecione uma Opção

SIM

NÃO

Selecione uma UF

2019

Como você cursou/está cursando o en

Integralmente em escola pública bras

Integralmente em escola particular

Parte na escola pública e parte na esc

Parte na escola pública e parte na esc

Não cursei integralmente, obtive/obtere

Escola de Outros Países

DECLARAÇÃO DE VAGA RESE

Você informou ter cursado/estar cursa

EM ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA. Considerando esta informação, você declara que deseja concorrer às **VAGAS PARA COTISTA (VC)**, que se destinam a candidatos que, nos termos do edital do PROSEL, poderão comprovar tal condição ?

SIM

ATENÇÃO

Você optou por concorrer às **VAGAS PARA COTISTA (VC)**.

Lembre-se que conforme edital será eliminado e não poderá se matricular, o candidato que tendo sido classificado nas **VAGAS PARA COTISTA (VC)**, não comprovar esta condição no ato da matrícula

FECHAR

Fonte: banco de dados da DAA/PROGRAD - UEPA, 2020.

Com base na escolha desse *fac-símile* dos formulários de inscrição dos candidatos(as) inscritos(as) nos processos seletivos da UEPA, levando em conta critérios metodológicos da abordagem bakhtiniana e intercultural, faço um quadro de análise das questões, que leva em conta a pergunta, o enunciador, o interlocutor e as perspectivas.

No quadro 9, a primeira coluna é a pergunta: 1) **quem faz** a inscrição no processo seletivo – nessa questão a instituição busca saber características do tipo “cor”, possuir alguma deficiência ou necessidade especial, sexo, lugar que cursou o nível médio e a renda familiar; 2) **como faz** – estabelecendo a maneira de

institucionalização da inscrição; e 3) **por que faz** – estabelecendo o objetivo que a instituição tem em fazer com que cada candidato(a) preencha um formulário.

A síntese da resposta a essas perguntas está no quadro 9.

Quadro 9: análise Metodológica do Formulário de Inscrição

ITEM	PERGUNTA	ENUNCIADOR	INTERLOCUTOR	PERSPECTIVAS
1	Quem faz?	Universidade - UEPA	Cerca de 71.840 mil candidatos(as) se inscrevem nos processos seletivos (média 2012 à 2020)	Possibilidade de Identificação do geral e do particular
2	Como faz?	Formulário eletrônico objetivo de múltipla escolha em Língua Portuguesa	Candidatos(as) respondem as questões dos formulários com autodeclaração	Cada candidato(a) informa parte de suas características pessoais
3	Por que faz?	Obter informações dos candidatos	As informações obtidas e o tratamento dos dados de acordo com as necessidades dos candidatos(as)	Existência de vários centros de valor

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

As perguntas do quadro 9 exige um enunciado, um enunciador e um interlocutor, constituído de um contexto, de um processo. As perguntas enunciativas do formulário eletrônico da UEPA visam obter informações dos candidatos para que esses dados sejam tratados, visibilizados e utilizados pela universidade no seu planejamento de estratégias e políticas públicas que viabilizem o acesso das demandas sociais específicas, neste caso, aqui desta pesquisa, o das pessoas com deficiências.

Entretanto, verificando essas perguntas nos *fac-símiles*, bem como as opções para as respostas, e buscando problematizar nas perspectivas bakhtiniana e intercultural, o formulário gera dúvidas aos(as) candidatos(as), tais como:

- a) o candidato pardo, não é negro?
- b) existe somente 5 deficiências? – auditiva, física, visual mental e múltipla?
- c) para a opção sexo, somente dois? – masculino e feminino?
- d) por que não há acessibilidade em Libras ou em Braille para surdos(as) e cegos(as), e demais deficiências?

e) caso o candidato(a) dê informação incorreta, como pode corrigir? E se for premeditada a informação, por exemplo informar que é cego sem ser?

Analisando o quadro acima de acordo com os seus itens nas linhas 1, 2 e 3, apresento as apreciações a seguir:

1) neste item verifica-se o produto da lógica, a frase, o repetível, a binaridade. O sujeito, em geral, é inconsistente, portanto, prevalece a lógica e a repetibilidade das repostas que não nos trazem a multiplicidade das pessoas, as quais são fundamentos da ciência moderna reificada e eurocentrada. Essas inconsistências vão contra as propostas epistemológicas e metodológicas da interculturalidade e a dialógica bakhtiniana, que pregam o reconhecimento e a valorização das singularidades;

2) a resposta ao formulário é fechada, com opções limitadas de escolhas, como no caso da opção sexo ser binária. Aqui seria importante que o enunciado da *právida* fosse irrepitível, porque o *é*, distinguindo em termos de sentido, o sujeito tem responsabilidade pelos seus atos, o “ser evento” é único, a *právida* é a caracterização e a irrepitibilidade do sujeito e das repostas ao enunciado;

3) quando não se permite o diálogo com o(a) candidato(a) para entender o sentido da pergunta de quem faz, não pode ter um enunciado, pois o enunciado possui um enunciador e um interlocutor, que apenas pode responder dentro das opções de escolhas.

A comunicação se faz no diálogo, na interação entre os sujeitos, tanto do modo pensado por Paulo Freire, respeitando a interculturalidade como na perspectiva bakhtiniana, no sentido de dialogismo, das relações estabelecidas em prol da comunicação humana. Segundo Freire (2013, p. 58) “comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante”. O diálogo faz parte da comunicação entre os sujeitos que se conhecem mediatizados pelo mundo. Logo, o debate epistemológico na educação de Paulo Freire se verifica na relação entre os saberes.

Com as perguntas fechadas nas opções de repostas não se permite a identificação das reais necessidades e possíveis ajustes para os atendimentos das demandas dos(as) candidatos(as). O diálogo e as relações dialógicas na comunicação humana ficam prejudicadas por estarem limitadas, sobretudo nos processos sistemáticos, dificultando o acesso dos candidatos, principalmente das PcD.

Para possibilitar a dialogicidade – nos termos de Freire – e o dialogismo – nos termos de Bakhtin – na comunicação humana deve-se levar em consideração possibilidades de participação do sujeito com o seu ponto de vista valorado, com seu agir emotivo-volitivo e responsável no existir, permitindo que interlocutor e enunciador se alternem no diálogo, em um movimento dialógico.

Nesse sentido, corrobora Bakhtin:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos “a cidade e o mundo” através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 2006, p.114-115).

Qualquer que seja o processo de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) aos sujeitos, este sem dúvida requer que seja um processo de comunicação humana estabelecido pelas relações dialógicas entre os interlocutores desse processo vivenciados de forma de acessos libertários, partícipes, para que os sujeitos possam assumir desde o diálogo inicial, no momento da inscrição com questões que permitam efetivamente esse acesso de pessoas com deficiências, mesmo que se trate de um processo seletivo específico como é o que está em questão nessa pesquisa.

Agora pontuo alguns princípios de reflexão e mudanças na perspectiva dialógica da linguagem e da perspectiva da educação intercultural para o acesso às PcD:

- ✓ Atitudinais – mudar o olhar e o comportamento, respeito às diferenças e singularidades, o acolhimento com respeito e humanizado às pessoas;

- ✓ Éticos – políticas e educacionais, colocar em prática ações que viabilizem a acessibilidade por meio das estratégias e planejamento das instituições, possibilitando igualdade e equidade, o reconhecimento e a valorização das diferenças;
- ✓ Arquitetônicos – formulários de inscrições com linguagens e traduções adequados aos sujeitos partícipes e execução e adequação de obras no ambiente nas instituições que facilitem o acesso das PcD.

É preciso avaliar que os formulários para obter as informações dos candidatos se apresentam somente na língua portuguesa, e que desconsideram as demais linguagens, não permitindo a acessibilidade das diferentes pessoas, particularmente cegos, surdos e pessoas com deficiência intelectual. O formulário não possibilita a opção para os(as) cegos(as) e/ou surdos(as), não existe a opção para as tecnologias assistivas, nem a tradução para língua de sinais – a Libras.

Outro ponto nesse debate está na relação de gênero, que aparece no formulário a opção binária, somente masculino e feminino, não levando em consideração as outras possibilidades de gênero. Também se percebe a falta da inclusão do nome social para os(as) candidatos(as).

Do ponto de vista do debate da interculturalidade crítica se percebe muitas lacunas, principalmente no que tange ao reconhecimento e valorização das PcD, pois o formulário de inscrição se apresenta com carências de atualização e reformulação que visem a retirada dos aspectos de tensão e de contradição carregados de preconceitos e de reprodução da lógica das políticas públicas tradicionais arraigadas nas múltiplas representações hegemônica da colonialidade.

5.2 TIPOS DE ACESSO E O TOTAL DE VAGAS AOS CANDIDATOS(AS) DA UEPA NOS ANOS DE 2012 A 2020

A partir desta subseção ocorre a apresentação e análise dos dados do processo seletivo PROSEL da Universidade do Estado do Pará. Os dados relacionados compreendem o período de 2012 a 2020. Importa considerar que nesse período ocorreram três tipos de processos de acesso ao ensino superior na UEPA, conforme a seguir:

I) Programa de Ingresso Seriado (PRISE)²⁴ – nesse programa o candidato se inscrevia desde o primeiro ano do ensino médio, e confirmava sua inscrição até o terceiro ano. Com a soma obtida da pontuação, nesses três anos, ocorria a classificação em ordem decrescente das notas. Para o PRISE, a UEPA reservava 50% das vagas do vestibular. Esse programa iniciou em 1997 e terminou em 2017, tinha como marca a valorização da regionalidade paraense nas suas provas.

II) Processo Seletivo (PROSEL) – vestibular tradicional da UEPA, realizado com os candidatos que tinham concluído ou estavam concluindo o último ano do ensino médio, no ano de publicação do edital do PROSEL, sendo que a UEPA realizava todas as etapas do processo, tais como: elaboração, impressão, aplicação e correção das provas. Para o PROSEL, a UEPA reservava 50% das vagas do vestibular. Esse modelo de processo foi aplicado até 2017.

III) PROSEL Especial Letras LIBRAS – esse processo foi criado especificamente para atender a demanda do curso de licenciatura em Letras LIBRAS, ocorrido nos anos de 2015 – entrada para 2016 – e em 2016 – entrada para 2017. Nesse processo as vagas foram reservadas de forma igualmente entre pessoa surda e pessoa ouvinte, 50% para cada grupo, e dentro desses grupos se reservam as vagas para cotistas e para não cotistas.

Trato a seguir do terceiro tipo de processo.

Ocorrido em duas etapas, o processo seletivo específico para Libras, a UEPA realizou toda elaboração, impressão, aplicação e correção das provas. A adequação às especificidades à pessoa surda e à ouvinte se deu desde o edital, que especificava a prova de proficiência em Libras, bem como a correção das redações, quando se valorizou a forma da escrita à especificidade da pessoa surda.

Nesses dois processos seletivos ocorrem uma maior entrada de pessoas surdas na UEPA. Em 2016 foram aprovados(as) 18 candidatos(as) surdos(as), do total de 20 vagas reservadas, e em 2017 foram aprovados(as) 28 surdos(as) do total de 42 vagas reservadas.

Os processos seletivos, PRISE e PROSEL, que a UEPA realizava tinha como característica a valorização da cultura e regionalidade paraense, ou seja, suas provas eram mais aproximadas do que se ensinava nas escolas do Pará. As provas

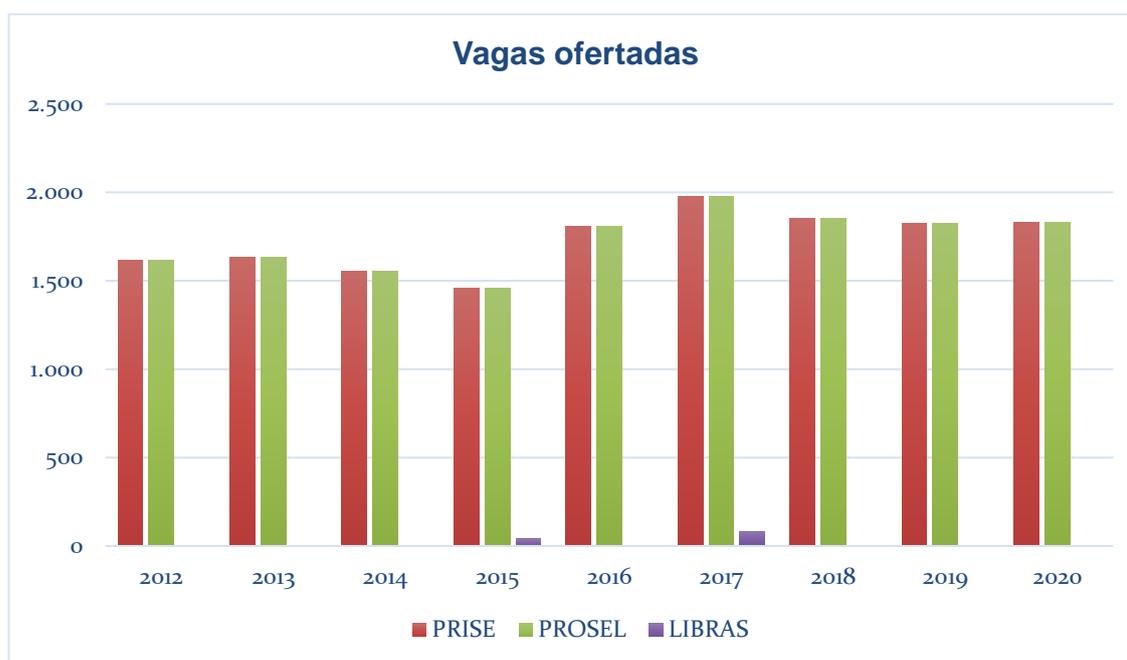
²⁴ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução n° 133/97 CONSUN-UEPA**. Belém, 1997.

eram aplicadas nos *campi* da UEPA, e nas diversas escolas das cidades do Estado, onde havia candidatos(as) inscritos(as) no processo.

A partir de 2017, para os processos seletivos de 2018, 100% das vagas da UEPA passaram a ser “absorvidas” pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP) que elabora, aplica e corrige as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com a adesão ao ENEM, as notas dos(as) candidatos(as) são repassadas do INEP para a UEPA, que realiza a classificação em ordem decrescente dos(as) candidatos(as) que se inscrevem no edital do PROSEL da UEPA.

Ainda nesse ano de 2017, o PRISE foi finalizado, e em 2018, os processos seletivos da UEPA passaram a ter a mesma denominação, de PROSEL. A seguir apresento a oferta de vagas desses processos:

Gráfico 1: total de vagas ofertadas do PROSEL, PRISE e LIBRAS - 2012 a 2020



Fonte: elaborado pelo autor 2022, com base em dados da UEPA

É possível perceber no gráfico 1 acima que a partir do processo seletivo de 2016 houve um crescimento na oferta de vagas, impulsionado pela reorganização da UEPA, pela implantação de 50% das cotas sociais, para estudantes de escolas públicas, da adesão ao ENEM, e pela democratização do acesso.

A adesão ao ENEM, em 2017, ocorre em meio ao crescimento da democratização do acesso ao ensino superior, que levaria à aplicação das provas

nacionais a todos os municípios do Brasil. Dessa forma, muitos candidatos(as) das cidades do Pará e do Brasil, se inscrevem para fazer as provas do ENEM e concorrer as vagas do PROSEL da UEPA. Essa adesão também permitiu que candidatos de outras regiões do país pudessem concorrer às vagas da UEPA, sem precisar sair de suas localidades para realizar as provas nas cidades, onde existem campi, do Pará. A seguir apresento a tabela geral de candidatos(as) dos processos seletivos:

Tabela 2: total de candidatos inscritos do PROSEL de 2012 a 2020

PROCESSOS SELETIVOS UEPA					
ANO	PROSEL	PRISE	LETRAS LIBRAS	TOTAL DE INSCRITOS	TOTAL DE INSCRITOS PcD
2012	48.963	5.716		54.679	349
2013	53.272	5.247		58.519	409
2014	46.429	6.002		52.431	357
2015	43.065	6.681		49.746	376
2016	75.020	4.248	133	79.401	1.565
2017	82.599	5.671	250	88.520	1.883
2018	94.189			94.189	1.753
2019	86.040			86.040	1.820
2020	83.035			83.035	1.743
TOTAL	612.612	33.565	383	646.560	10.255

Fonte: elaborado pelo autor 2022, com base em dados da UEPA.

Na pesquisa realizada no banco de dados da UEPA, nos anos de 2012 a 2020, foram inscritos **646.560** candidatos(as) nos processos seletivos de graduação. Este total corresponde a candidatos(as) que solicitaram e efetivaram sua inscrição para concorrerem às vagas ofertadas nos cursos regulares de graduação, conforme o processo seletivo do PROSEL, do PRISE e do Curso específico de Licenciatura em Letras Libras.

Na tabela 2, verifica-se o aumento no número de candidatos(as) para os processos seletivos da UEPA, chegando a uma diferença de cerca de 29.655 candidatos(as), de 2015 para 2016. É possível perceber também o aumento significativo no número de candidatos(as) com deficiência, saindo de 376 para 1.565, chegando à diferença 1.189, nesse mesmo período. Essas informações são

importantes para que se possa ter a amplitude da demanda, mas sobretudo das diversidades que se manifestam nesse processo.

Por isso, muito além dos números, percebe-se a necessidade de se conhecer as realidades brotadas nos formulários socioeconômicos que são analisados nessa dissertação. Essas realidades revelam vozes, ambientes e linguagens oprimidas historicamente, e que necessitam ser visibilizadas, oportunizando olhares outros para a diversidade da demanda no processo.

Das questões constatadas no formulário socioeconômico separamos cinco categorias para trabalhar nesta dissertação. Conforme o formulário, mantive a nomenclatura de acordo com o que constata no próprio questionário da UEPA. Entre as perguntas identifiquei: o sexo, a cor/raça, a renda familiar, o tipo de escola e a deficiência que o(a) candidato(a) informou no ato da solicitação de inscrição.

Em uma perspectiva bakhtiniana, freireana e intercultural, procuro entender os dados relacionando com o contexto sociocultural de cada sujeito, identificando os candidatos PcD e os tipos de deficiência, de acordo com as informações das inscrições desses candidatos nos processos seletivos da UEPA. Por meio do questionário socioeconômico se apresentaram categorias diversas, entretanto para esta dissertação, foi feita a análise conforme o quadro a seguir:

Quadro 10: categorias da pesquisa

AUTORES BASE	CONCEITOS	CATEGORIAS ENCONTRADAS
BAKHTIN FREIRE	Análise Dialógica Interculturalidade	Classificação quanto ao gênero Quanto a cor ou origem “étnica” Faixa de renda familiar Origem do ensino médio (tipo de escola) Tipos de deficiência

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Ao analisar as questões e a forma como são elaboradas, imaginei um(a) candidato(a) tendo que preencher o formulário, a ansiedade, a expectativa, a falta de informação, que muitas vezes não são claras e objetivas no próprio questionário, a possibilidade de se equivocar ou de alterar deliberadamente sua resposta – para se beneficiar de alguma forma – sobre o sexo, a renda, a cor da pele, o tipo de escola, a renda familiar e a sua deficiência, e mesmo o possível medo de se mostrar por ser homossexual, tudo em um questionário.

Pensei na dificuldade de se identificar como homem e/ou como mulher ou de não responder por não ser contemplado ou visibilizado no/pelo formulário. Mesmo a pressa em querer finalizar a sua própria inscrição. Também pensei na possibilidade ou vontade de dizer que é deficiente ou estudante de escola pública para conseguir algum benefício da Universidade, caso seja aprovado, ou a isenção do pagamento da taxa de inscrição.

Essas indagações me vieram a mente no momento das análises das respostas dos(as) candidatos(as) aos formulários que desvela aspectos gerais para diferentes pessoas, espaços de vida e ambientes. Por isso, foi realizado um levantamento de todas as pessoas que se inscreveram nos processos seletivos da UEPA de 2012 a 2020, e da quantidade de candidatos(as) que foram aprovados(as) e classificados(as).

Os resultados das análises, para as categorias pesquisadas, apontam questões importantes no que dizem respeito ao seguimento das ideias traçadas e problematizadas nos objetivos buscados nesta pesquisa, que brotaram significativamente quando do cruzamento dos dados finais dos(as) candidatos(as), comparados ao número de inscritos(as). Os dados refletem a permanência estrutural da sociedade moderna excludente, que invisibiliza o ser, as vozes e as linguagens, reflexo da colonialidade e da desvalorização do eu e do outro.

5.3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

5.3.1 Categoria “sexo”

Para a categoria designada no formulário de “sexo” ainda se constata a presença da visão binária, de masculino e feminino, questão já problematizada na análise do formulário socioeconômico da UEPA na subseção 5.1. A partir de uma suposta pergunta corriqueira de um formulário de inscrição pode estar escondida uma questão profunda de identidade ou de invisibilização de pessoas que não são enquadradas na visão binária entre masculino e feminino. No caso, invisibiliza e desconsidera as identidades não binárias, que não se identificam exclusivamente com o gênero masculino e nem feminino exclusivamente com o gênero feminino.

Importante mencionar aqui o quanto os debates sobre o gênero têm aumentado desde os anos de 1980, entre estes, ganha destaque o de Judith Butler

(2003), que problematiza que o sexo não é somente natural, mas como o gênero, discursivo e cultural. Segundo esta autora, gênero é uma complexidade que permite convergências e divergências. Assim,

[...] Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2003, p. 28.)

Após essa introdução sobre o problema do binarismo e da distinção – também binária – entre sexo e gênero, e possíveis desconfortos dos/as candidatos em terem que optar por apenas uma dessas duas opções

Apresento a tabela resumida de 2012 a 2020 dessa categoria:

Tabela 3: levantamento da categoria sexo 2012 a 2020

Categoria sexo	Inscritos%	Aprovados/classificados%
Masculino	53,63	47,11
Feminino	46,37	52,89
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Conforme a tabela 3 é possível perceber que 53,63% são do sexo masculino e 46,37% do feminino. Quando observamos o resultado dos/as classificados/as a situação se inverte para 47,11% do masculino e 52,89% do sexo feminino e, havendo uma aprovação maior para as candidatas que se declararam do sexo feminino.

É importante notar uma entrada maior do sexo feminino na universidade, o que me levou a pensar na importância das lutas das mulheres pela ocupação do ambiente acadêmico, por melhores condições e espaço no mercado de trabalho. Essas lutas estão interrelacionadas com grupos e categorias que sempre estiveram invisibilizadas em nossa sociedade, marcada pelo machismo, pelo patriarcalismo, de uma elite capitalista.

Vale considerar o quanto é importante a presença da mulher na universidade, ganhando espaço nos debates, buscando pela formação superior, que precisam de

olhares outros. Esses dados revelam se cruzados com os do IBGE²⁵ desde 2010, com 51,03% nesse período, o crescimento da população feminina no Brasil.

Quando relacionamos as informações de aprovados/classificados PcD de 2012 a 2020, temos o seguinte cenário:

Tabela 4: levantamento da categoria sexo / PcD 2012 a 2020

Categoria sexo PcD	Aprovados/classificados%	Aprovados/classificados PcD%
Masculino	47,11	54,32
Feminino	52,89	45,68
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Na tabela 4 os/as aprovados/classificados do sexo masculino são de 47,11% e feminino 52,89%. Quando observamos o resultado dos aprovados/classificados PcD se percebe uma tendência de 54,32% do sexo masculino e 45,68% do feminino, havendo um aumento de aprovados/classificados PcD de 7,21% entre os candidatos que se declararam do PcD do sexo masculino.

5.3.2 Categoria cor ou origem étnica

Analisando a categoria cor ou origem étnica percebi no questionário da UEPA, a manutenção dos critérios advindos da colonialidade do ser, que os classifica nas cores amarela, branca, indígena, negra e parda. Problematizando o formulário socioeconômico é possível entender o quanto as instituições trazem fortes marcadores da modernidade ou colonialidade, ocasionando debates e longas lutas nos diversos grupos sociais invisibilizados.

Nesse debate, das políticas públicas de ações afirmativas, é preciso ressaltar que em 2003 foi sancionada a Lei 10.639 que alterou a Lei 9.394/1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Concomitantemente, em 2008, a Lei 11.645 modificou a Lei 10.639/2003 e incluiu o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, proporcionando a inclusão dos estudos e da cultura dos povos originários.

²⁵ Dados do IBGE. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=destaques>>. Acesso em 17 jul. 2022.

Com a presença de um governo de esquerda no Brasil, no governo Dilma²⁶, foi aprovado a lei de cotas, de ações afirmativas – a lei nº 12.711/2012 –, estabelecendo o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio, cotas de 50% das vagas para estudantes que tenham estudado integralmente na rede pública de ensino, observando e reservando cotas para estudantes de renda per capita igual ou inferior a um salário e meio, garantindo o acesso nessas instituições para os estudantes de baixa renda.

Nesse sentido, fiz a análise dos dados em cada ano, comparando os inscritos e aprovados nos processos seletivos da UEPA, que em decorrência da lei nº 12.711/2012, a partir de 2015, estabelece 30% das vagas em cotas sociais para estudantes oriundos de escolas públicas. O que se observa é que a UEPA não inicia destinando os 50% previstos em lei, e ainda invisibiliza os/as negros/as que acabam por serem submetidos a cotas genéricas de candidatos/as advindos/as de escolas públicas.

Importante ressaltar ainda que Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, é que altera a Lei no 12.711/2012, para reservar vagas para as PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior nas instituições federais de ensino. Entretanto, a UEPA não fez até o ano 2022 a opção das cotas para deficientes em todos os cursos de graduação, somente para o Curso de Letras LIBRAS.

A seguir o gráfico resumido da categoria cor ou origem étnica de 2012 a 2020 revelam o acesso na UEPA:

Tabela 5: levantamento da categoria cor ou origem étnica 2012 a 2020

Cor/origem	Inscritos %	Aprovados/classificados %
(a) Amarela	2,82	3,11
(b) Branca	16,43	20,64
(c) Indígena	0,78	0,67
(d) Negra	12,97	11,84
(e) Parda	67,00	63,75
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Na tabela 5 percebe um número de inscritos para a opção de cor parda, cerca de 67,00%, seguido de 16,43% para branca, 12,97% negra, 2,82 amarela, e 0,78% indígena. Para os/as aprovados/as 63,75% parda, 20,64% branca, 11,84% negra,

²⁶ O governo Dilma compreende o período de 2011 a 2016.

3,11% amarela, e 0,67% indígena. Observando e analisando esses dados se percebe o aumento nas opções de cor branca 4,21% e amarela 0,29%, e a diminuição para as opções parda em 3,25%, negra em 1,13, e indígena em 0,11%.

Esses dados são significativos, pois revelam informações marcantes na sociedade brasileira. Para os estudos da interculturalidade, se mantém a estrutura da lógica capitalista para os brancos em detrimento da cor parda, negra e indígena. Não se trata de generalização, uma vez que se torna perceptível a manutenção da lógica moderna, vestida em nova roupagem, a da meritocracia.

Aqui se revela a face do não reconhecimento e a da não valorização das diversidades. O capitalismo se reformula de acordo com a suas ambições, invisibilizando o outro, nas suas vozes, corpos e linguagens.

As políticas de ação afirmativa são políticas públicas, de certo ponto de vista, uma tentativa de rompimento em parte da meritocracia, porque ela favorece setores, classes, categorias, que não foram beneficiadas por esses direitos de acesso à escola, de melhores livros e possibilidades de leituras, de professores/as. Nas ações afirmativas, critérios outros são observados para atender uma parcelada da sociedade que fica de fora do acesso à universidade pública.

Esses critérios, das ações afirmativas, são representados nas lutas de grupos, categorias, nos anos de invisibilização e opressão dos diferentes povos, que devem ser ressaltados e ressignificados, não apenas representados por uma política de reparação social, e sim no compromisso da superação de desigualdades e na valorização das diversidades. Por isso, antes de ser uma política de reparação social, deve-se pensar e se fundamentar em uma política de dignidade da pessoa humana, de direto à vida e à justiça social. Aqui se deve falar em olhar e o outro na sua alteridade. O respeito ao ser humano, possibilitando o acesso humanizado, em uma ética que considere e respeite as diferentes vozes, corpos e linguagens.

A seguir o quadro resumo dos dados a respeito da categoria cor ou origem étnica aprovados/classificados em relação às PcD 2012 a 2020 relacionando com os aprovados/classificados.

Tabela 6: levantamento da categoria cor ou origem étnica em comparação com PcD 2012 a 2020

Cor/origem	Aprovados/classificados %	Aprovados/classificados PcD %
(a) Amarela	3,11	2,27
(b) Branca	20,64	20,23

(c) Indígena	0,67	2,05
(d) Negra	11,84	11,82
(e) Parda	63,75	63,64
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Não se trata simplesmente de atender demandas, o fato de ser negro, de ser pobre ou de classe baixa, de ser deficiente, ter uma cota ou um benefício, supera e reconhece a ausência de política para que então se estabeleça direito a vaga em uma universidade. Mesmo assim ainda há um critério meritocrático que precisa alcançar em uma certa média ou nota. Não é imediato esse acesso, mais equitativo o fosse. Mas o/a candidato/a ainda precisa atender um critério meritocrático de atingir uma média que tem que ter um valor para alcançar a nota, porém ele quebra o impacto porque a regra do jogo é assim, quem tem a melhor nota irá alcançar o mérito, neste caso o acesso a IES.

As melhores notas atingidas foram as que tiveram favorecimento por ter possibilidades sociais e econômicas, por ser branco, e de uma classe média ou classe alta. Entretanto, tem-se mais informações de que quem entra na universidade, cerca de 54,66% têm renda familiar entre zero e dois salários-mínimos, se verifica que esses candidatos são os que mais procuram a universidade.

Referindo aos candidatos quando se verifica os dados percentuais de inscritos/as e aprovados/as se percebe a diferença de candidatos/as brancos, que têm melhores condições salariais e de cultura letrada, em relação ao que tem menos condições sociais.

Esses marcadores trazem histórias de lutas e de opressão, e que se mantém em seu cotidiano, cortinado e reinventado em novas faces de dominação, justificado pela proposta de democratização e de igualdade do acesso, da política de ação afirmativa. Quando bem observado, os dados considerando uma política pública, de ação afirmativa, possibilita romper, em parte, com as lógicas da colonialidade e da meritocracia.

5.3.3 Categoria escola

Na análise da categoria escola encontrei algumas questões para as marcações de opção dos candidatos/as, assim descritas no formulário: onde você

concluiu ou está concluindo o ensino médio? (a) Na Educação de Jovem e Adulto (EJA)?; (b) Em escola comunitária?; (c) Maior parte em escola particular?; (d) Maior parte em escola pública?; (e) Totalmente em escola particular?; e, (f) Totalmente em escola pública?.

No bojo dessas questões, se percebe além da origem escolar dos/as inscritos/as, a forma como essas pessoas fizeram o ensino médio, as políticas estabelecidas de escolarização e os critérios de ensino ofertados pelo Estado. Não obstante, revelam as práticas escolares arraigadas às estruturas da colonização, no ensino dos currículos engessado na lógica da modernidade, que afeta sobretudo aos alunos com deficiência, que em sua maioria não consegue acessar a universidade.

Na média representativa de 2012 a 2015 apresento a tabela 7 a seguir para a categoria “escola” dos inscritos e aprovados/classificados:

Tabela 7: levantamento da categoria escola 2012 a 2015

Tipo de escola			
Inscritos	%	Aprovados/classificados	%
(a) Educação de Jovens e Adulto	0,65	(a) Educação de Jovens e Adulto	0,34
(b) Em escola comunitária	0,02	(b) Em escola comunitária	0,03
(c) Maior parte em escola particular	4,00	(c) Maior parte em escola particular	4,98
(d) Maior parte em escola pública	4,19	(d) Maior parte em escola pública	4,45
(e) Totalmente em escola particular	23,61	(e) Totalmente em escola particular	41,88
(f) Totalmente em escola pública	67,54	(f) Totalmente em escola pública	48,31
TOTAL	100,00	TOTAL	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

A partir do ano de 2015, para a entrada 2016, a UEPA iniciou sua adesão²⁷ ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Neste ano, notei mudanças para as alternativas nas escolhas das respostas ao questionário socioeconômico, e nesta categoria escola foram alteradas para as seguintes opções: (a) Integralmente em escola pública brasileira; (b) Integralmente em escola particular; (c) Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola pública; (d) Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola particular; (e) por meio de certificação; e (f) em escola de outros Países.

²⁷ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução nº 2784/14-CONSUN, 17 de dezembro de 2014.** Aprova a Adesão da Universidade do Estado do Pará (UEPA) ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir do ingresso de 2016.

Outro fator a ser discutido nesta dissertação é a falsificação para participação nos processos, que reflete a quebra do ato responsável. Essa quebra do ato responsável ou a trapaça no processo faz parte do mecanismo para entrar no jogo, quando a pessoa se inscreve, muitas vezes mentindo, mesmo porque quando se estabelece o critério de 50% de cota para escola pública e 50% para particular os candidatos dos demais municípios do Estado que a maioria é de escola pública concorrem nas vagas para não cotistas, e constatam que tem muita concorrência na escola pública, então eles perceberam a regra do jogo, e provavelmente marquem uma alternativa que mais convém.

Então, os/as candidatos/as pensando em ter melhores oportunidades se inscrevem nas vagas para cotistas ou não cotistas dependendo da sua localidade, observando a demanda da concorrência para o curso/município do ano anterior, divulgadas na página da UEPA – www.uepa.br. Isso pode ser a explicação para os 64,36% dos candidatos aprovados e classificados serem oriundos de escolas públicas: eles percebem a regra do processo e se inscrevem na opção que acham ter mais chance, pois esta regra é possível. Aqui não estão quebrando um ato responsável, nem falsificando uma informação. E aí não é só 50% que passa de escola pública, como estabelecido nas cotas, e sim mais que isso, concorrendo nas vagas não cotistas, conforme minha compreensão, e análise na tabela 9 de aprovados e classificados.

Entretanto, para eles entrarem na universidade, nessas outras vagas como não cotistas, tiveram que perceber as regras editalícias, como por exemplo, que foi em 2016, quando se estabeleceu a cota de 50% para cada grupo, eles perceberam essas condições, que poderiam concorrer como não cotistas, então os candidatos que é a maior parte de escola pública começou a concorrer para as vagas não cotistas, porque quando a UEPA não tinha estabelecido os 50% das vagas, a proximidade era menor de estudantes de escolas públicas, cerca de 48,31%, e de particulares, 41,88%, de 2012 a 2015, conforme tabela 7.

A partir de 2016, os dados revelam o movimento que os candidatos de escolas públicas fazem ao perceberem a mudança da regra do processo, eles também começam a concorrer como não cotista, atingindo de 2016 a 2020 cerca de 80,99% dos inscritos na média indo para 62,69% entre os aprovados e classificados, e 12,68% de inscritos de escolas particulares, esses que são concorrentes no começo

do processo, irão atingir 30,29% dos aprovados/classificados, uma vez que tem melhores condições financeiras para concorrer de acordo com as regras da meritocracia que afeta as instituições e os processos seletivos. A seguir a tabela 8 demonstrativa:

Tabela 8: levantamento da categoria escola 2016 a 2020

Tipo de escola			
Inscritos	%	Aprovados/Classificados	%
Integralmente em escola pública brasileira	80,99	Integralmente em escola pública brasileira	62,69
Integralmente em escola particular	12,68	Integralmente em escola particular	30,29
Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola pública	2,89	Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola pública	2,89
Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola particular	1,86	Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola particular	3,06
Por meio de certificação	1,56	Por meio de certificação	1,07
Escola de Outros Países	0,01	Escola de Outros países	0,00
TOTAL	100,00	TOTAL	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Quando somei todo o período de 2012 a 2020, percebi que os/as candidatos/as que vêm de escola pública, representam a maior demanda de aprovado/classificados, cerca de 64,35%²⁸, entretanto quando se verifica a quantidade de candidatos/as aprovados/classificados, oriundos das escolas particulares, vi que houve um aumento de 18,85% para 35,64%²⁹ para esse período. A seguir a tabela 9 demonstrativa, conforme critérios estabelecidos em notas de referências 28 e 29.

Tabela 9: levantamento da categoria escola 2012 a 2020

Categoria escola	inscritos %	Aprovados/classificados %
Escola pública	81,14	64,36
Escola particular	18,85	35,64
Outros Países	0,01	0,00
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

²⁸ Dados totalizados de 2012 a 2015: (a) Educação de Jovem e Adulto; (b) Em escola comunitária; (c) Maior parte em escola pública; (d) Totalmente em escola pública. Com dados totalizados de 2016 a 2020: (a) Integralmente em escola pública brasileira; (b) Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola pública; (c) Por meio de certificação.

²⁹ Dados totalizados de 2012 a 2015: (a) Maior parte em escola particular, (b) Totalmente em escola particular. Com dados totalizados de 2016 a 2020: (a) Integralmente em escola particular, (b) Parte na escola pública e parte na escola particular, com conclusão em escola particular.

Aqui se verifica que ocorre um aumento para os/as alunos/as de escola particular, que no final do processo seletivo os/as aprovados/as para o período analisado. Esse é um dado que possibilita uma visão de que quem tem mais crescimento nas estimativas é o que estudou em escola particular, e que também chega à universidade pública. Trata-se de revelar o caráter da meritocracia, afirmando e estabelecendo as suas regras, sem considerar os marcadores antecedentes de classe, a escola, raça, gênero, deficiência.

Para fazer a comparação da tabela acima, a seguir represento as informações de aprovados/classificados das PcD, utilizando os mesmos critérios de separação:

Tabela 10: levantamento da categoria escola aprovados/classificados PcD 2012 a 2020

Categoria escola	Aprovados/classificados %	Aprovados/classificados PcD%
Escola pública	64,36	72,73
Escola particular	35,64	27,27
Outros Países	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Na comparação, logo percebi o aumento da escola pública de 64,36% para 72,73%, tendo um aumento de 8,37% para candidatos aprovados/classificados PcD. Isso é significativo para saber a origem das PcD e sobretudo, para entender que políticas podem ser direcionadas para possíveis assistências e acessibilidades para esses estudantes para sua permanência na universidade.

5.3.4 Categoria renda

Na categoria renda pode-se encontrar algumas opções que revelam argumentos para a problematização no campo da colonialidade do poder, a saber: qual a renda familiar mensal? (a) menos de 1 salário-mínimo; (b) de 1 a 2 salários-mínimos; (c) de 2 a 5 salários-mínimos; (d) de 6 a 10 salários-mínimos; (e) de 11 a 15 salários-mínimos; (f) de 16 a 20 salários-mínimos; (g) mais de 20 salários-mínimos.; (h) moro sozinho e não exerço atividade remunerada.

Pensando nessas questões, refleti sobre as regras do acesso às universidades, especificamente na UEPA. As regras de um processo seletivo são publicadas em edital em que os critérios de seleção são discriminados, cabendo a cada candidato aceitá-las, ou tentar impugnar o referido edital, uma vez que tais

regras estejam em desacordo com o que se estabelece pela justiça, ou estejam ferindo princípios e garantias fundamentais da pessoa humana. Para que essa impugnação aconteça é necessário que as pessoas tenham conhecimento ou suporte legal para recorrer com argumentos sustentados na legislação vigente. O fato é que como a população, em sua maioria, não tem condições legais para tentar impugnar um edital, isso não ocorreu na UEPA, no período de 2012 a 2020.

Sabendo das regras, que são meritocráticas, e tendo uma quantidade de vagas ocupadas pelo grupo que detém melhores possibilidades sociais e econômicas, cabe romper com essa lógica e especificar a vaga, para cada grupo no sentido de garantir direitos tradicionais dos indígenas, negros/as, estudantes de baixa renda etc. A especificação da vaga pode ser uma possibilidade de estabelecer, um caráter inclusivo e de direito democrático em todos os cursos, porque em todos os cursos quando as vagas ficam dissolvidas beneficia um determinado grupo social, geralmente a classe dominante.

Nas instituições, os agentes que executam processos seletivos estão direcionados por práticas fundamentadas na meritocracia. Nos termos que “Se o critério escolhido para determinar quem ganha e quem perde o jogo é justo, não havendo trapaça, o resultado terá que ser aceito por todos” (VIEIRA, 2021, p. 13).

Os critérios escolhidos ocorrem quando se elabora e se estabelece um edital para os cursos de graduação. A meritocracia dos concursos vestibulares é uma ideologia para justificar as pessoas de que elas estão sendo, supostamente, beneficiadas, uma vez que é “fiel à sua origem etimológica no latim, a meritocracia glorifica apenas os privilégios conquistados e promete transformar a elite de modo a adequá-la a uma era democrática — resgatando, assim, a própria ideia de hierarquia” (MARKOVITS, 2021, p. 19).

Trago para esse momento de discussão que a meritocracia que é algo da classe alta e parte da média, que tem possibilidade de dar aos seus filhos, os burgueses, os industriais, os banqueiros, também os fazendeiros, e seus descendentes, nessas lógicas de linhagens, esses tem melhores condições de possibilidades sociais e econômicas, portanto as melhores escolas, uma quantidade de informações, de acesso a livros, escolas e professores/as particulares, para que eles tenham acesso facilitado e garantido em uma universidade.

Em detrimento da dessa lógica capitalista, pautada e amparada pelo discurso da democracia e da própria democratização do acesso, a meritocracia presente nos processos de seleção, vide os vestibulares, condiciona a classe baixa na busca de uma profissão, e portanto de sobrevivência, e melhores condições de vida, tendo acesso mínimo às universidades públicas, à educação de qualidade nas escolas e nos ambientes não escolares que oportunizam o conhecimento de saberes múltiplos e singulares no âmbito da valorização da interculturalidade crítica que valoriza o eu e outro nas suas experiências de vida no seu cotidiano.

Quando a pessoa se inscreve em uma grande seleção, com cerca de 85 mil candidatos e candidatas, essas pessoas têm ansiedade, tem um sentimento de disputa, de competição. É a vida de gente, o tempo dedicado aos estudos, uma pessoa que precisa estudar e trabalhar, e muitas vezes desempregado/a ou em uma situação de zero até dois salários-mínimos, representado por cerca de 54,66%³⁰, e que precisa estudar para conseguir melhorar de vida.

Quando uma pessoa que sofre de desemprego, que ganha pouco para sobreviver, e vive em uma situação muito limite de fome e de pobreza, no abismo, ele vai entrando no abismo da depressão e de conflito familiares. Então essa pessoa vê a oportunidade no vestibular, de entrar nas vagas de cotas, ela vai querer a oportunidade para qualquer um mecanismo que facilite a entrada, e fazer parte da disputa do sistema. E isso também possibilita as pessoas falsificarem informações de/sobre si, para entrarem na universidade.

A seguir a tabela 11 traz um panorama geral de 2012 a 2020, que possibilita perceber o quanto as pessoas que têm menor poder aquisitivo tem dificuldade no acesso ao ensino superior em uma universidade pública, no caso, a UEPA.

Tabela 11: levantamento da categoria renda 2012 a 2020

Categoria renda	Inscritos %	Aprovados/classificados %
(a) De 11 a 15 salários-mínimos	1,10	2,34
(b) De 16 a 20 salários-mínimos	0,50	1,07
(c) De 1 a 2 salários-mínimos	51,88	43,63
(d) De 2 a 5 salários-mínimos	20,57	31,39
(e) De 6 a 10 salários-mínimos	4,66	9,44
(f) Mais de 20 salários-mínimos	0,51	1,09
(g) Menos de 1 salário-mínimo	20,19	10,74

³⁰ Dados representados na Tabela 11, com a soma percentual de aprovados/classificados de (c); (g) e (h).

(h) Moro sozinho, não exerço atividade remunerada	0,59	0,29
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

A tabela 11 nos traz dados reveladores de quanto a classe que ganha de zero a dois salários-mínimos perde vaga nas universidades públicas, e por conseguintes as oportunidades de empregos, e de possibilitar melhores condições sociais às suas famílias. Esses dados desvelam o reflexo da sociedade brasileira, arraigada na desigualdade social, mantendo as elites no poder e com os melhores empregos.

Nesse sentido, as classes baixas, não tem ou são negadas as melhores escolas, à leitura de bons livros, aos professores/as particulares. Então, criou-se uma ideologia chamada meritocracia. Segundo Markovits 2021, a meritocracia concentra as desigualdades tóxicas e de privilégios, para que a elite se mantenha no poder, amparada no discurso da democracia e da igualdade.

Segundo esse autor, a palavra meritocracia foi usada, pela primeira vez, por um escritor de esquerda, o inglês Michael Dunlop Young, em 1958 no romance "*The Rise of Meritocracy*", que retrata uma Inglaterra do futuro, em que as pessoas são classificadas pela inteligência, por meio de testes padronizados, os coeficientes de inteligência. Logo, os "mais inteligentes" receberiam a melhor educação e teriam melhor acesso, em detrimento dos "menos inteligentes" que não conseguiriam ascender.

A ideologia meritocrática pressupõe que os indivíduos competem em igualdade de condições, ignorando as experiências, as vivências e limitações das pessoas. Entretanto, o mérito no Brasil, que não oferece oportunidades iguais, é uma grande retórica fincada e reforçadas nas ideias capitalistas, sendo, portanto, a meritocracia, um princípio essencial de justiça das sociedades ocidentais modernas, não servindo para as condições sociais brasileiras, advindas da colonialidade, da escravidão, de uma sociedade patriarcal, em que a elite cada vez se fortalece e se beneficia, por meios forjados de justiça social.

Não obstante, a ideologia meritocrática, cria o mito da igualdade de oportunidade e no mérito individual. Esses princípios se fundamentam e se objetivam em concursos, seleções, e processos de vestibulares. O processo seletivo é um instrumento desse sistema meritocrático, que estabelece regras para ingresso, de seleção, e critérios de desempate, trazidos da lógica eurocentrada da colonialidade.

Essas regras de seleção são baseadas na meritocracia em um princípio de igualdade colonial, que também se baseia em uma lógica ocidentalizada e eurocêntrica, que se objetiva e se efetiva nos editais públicos das universidades. A exemplo dessas regras, é a presença marcada de um “limite de corte”, de pontuação mínima para classificação dos/as candidatos/as. Esse limite de corte é uma nota que é estabelecida e não interessada nas realidades sociais dos sujeitos.

A nota da pontuação mínima não tem um olhar de interesse de como a classe baixa, média e alta alcançaram esse resultado, o que interessa é o/a candidato/a atingir a nota e obter as condições de possibilidades estabelecidas para o acesso. Dessa forma, a condição social do outro não está sendo posta nem visibilizada, isso é a meritocracia.

Ou seja a meritocracia é estabelecer um critério para o jogo ser jogado, para que quem ganha e quem perca aceite que foi justo, e que a regra criada é igual para todo mundo, a justiça está estabelecida no princípio da igualdade, e não no princípio da equidade, que é dar as mesmas possibilidades para que todos/as os/as candidatos/as possam atingir as mesmas notas ou resultados, ou que sejam notas diferentes, mas as condições e as possibilidades sejam criadas para que tanto a classe baixa, média e alta cheguem em uma universidade.

A disparidade da meritocracia é verificada na presença do crescimento da classe alta quando observado o número de candidatos aprovados, e ainda maior em relação a outras categorias que ficam invisibilizadas no processo, como no caso das pessoas com deficiência, que trataremos agora.

Tabela 12: levantamento da categoria renda aprovados/classificados PcD 2012 a 2020

Categoria renda	Aprovados/classificados %	Aprovados/classificados PcD %
(a) De 11 a 15 salários-mínimos	2,34	0,91
(b) De 16 a 20 salários-mínimos	1,07	1,36
(c) De 1 a 2 salários-mínimos	43,63	47,95
(d) De 2 a 5 salários-mínimos	31,39	29,32
(e) De 6 a 10 salários-mínimos	9,44	8,18
(f) Mais de 20 salários-mínimos	1,09	0,68
(g) Menos de 1 salário-mínimo	10,74	11,59
(h) Moro sozinho, não exerço atividade remunerada	0,29	0,00
TOTAL	100,00	100,00

Fonte: elaborado pelo autor, 2022

Na comparação das informações entre os aprovados/classificados e os aprovados/classificados PcD, percebe-se o aumento do percentual de famílias que somando a renda recebem de 1 a 2 salários-mínimos, chegando a 47,95%, um aumento de 4,32%. Também teve leve aumento das famílias de Menos de 1 salário-mínimo 0,85%, e de 16 a 20 salários-mínimos registrou-se aumento de 0,29%. Ressalto que não houve registro das PcD aprovados/classificados que moram sozinhos, ou que não exercem atividades remuneradas.

5.3.5 Categoria deficiência

A partir daqui retomamos a discussão das pessoas com deficiência, foco principal da pesquisa. E como se percebe nas tabelas das categorias anteriores, as PcD são invisibilizadas, mesmo nos estudos, nas leis e levantamentos que fiz, constatei a falta de pesquisa nessa área. O funil se fecha ainda mais quando se trata de políticas públicas de acesso ao ensino superior. São décadas de lutas no Brasil, das associações de cegos, de surdos e de pessoas com autismo etc., de tantas outras deficiências que estão no nosso meio social.

Na universidade, as PcD também são invisibilizadas, desde o acesso nos processos seletivos, por meio dos dispositivos que não permitem a acessibilidade de forma justa e equânime. Nesses processos seletivos impera a lógica colonialista e meritocrática do capitalismo, deixando e tratando as PcD de maneira capacitista, discriminados pela “anormalidade”.

No levantamento dos dados de candidatos inscritos na UEPA na categoria deficiência é possível perceber a presença marcada da lógica colonialista, por meio das perguntas generalizantes e que normatizam, homogeneizando as diversidades. As estruturas de acesso e recepção das pessoas com deficiência mais distanciam do que aproximam essas diversidades.

Assim, as perguntas no formulário socioeconômico, trazem as características da normalidade, a saber: você é portador de necessidades especiais? Considerando a possibilidade de você possuir alguma deficiência ou necessidade especial, qual alternativa melhor caracteriza sua deficiência ou necessidade? Em ambas as perguntas, as opções para respostas do candidato eram: (a) auditiva; (b) física; (c) mental; (d) não sou pessoa com deficiência (PcD); e (e) visual.

Como observa Vieira (2021), a fórmula do sistema que é dito meritocrático é o QI – coeficiente de inteligência estabelecendo uma competição por quem supostamente mais se esforçou nos estudos, quem tem mais mérito para entrar na instituição. Obviamente que é desconsiderar as desigualdades sociais entre as pessoas, quer dizer que se volta unicamente a inteligência, esforço ou capacidade para explicar a diferença entre as pessoas.

Assim, esse autor afirma que se “torna socialmente aceitável a acumulação de prestígio, *status* e riqueza pelas elites que dominam suas regras, restando aos derrotados no jogo meritocrático se conformar com a própria incompetência” (VIEIRA, 2021, p. 13).

Em contrapartida, as ações afirmativas são políticas de Estado, que representam reivindicações da luta dos movimentos sociais. Do enfrentamento, que vem por exemplo, dependendo dos grupos sociais que estão representados, que tem mais força e que vão conseguindo um número maior nesse percentual de aprovados/as. Por meio dessas conquistas, esses grupos são visibilizados, eles comemoram, mas ainda assim, essas ações ainda recaem nos critérios meritocráticos, por isso também é que os conservadores, ligados ao capitalismo e nas manutenções da sociedade machista, patriarcal, apoiam questões, que se baseiam no critério do mérito.

Contudo, como é que isso pode ser um esforço pessoal, que dizem que independe de classe social, também depende dos argumentos da inteligência, do esforço. Omitir fatores, como classe social, nível de renda, a origem da escola, e todos que são percebidos nos dados, declarados pelos/as candidatos/as, é mascarar a realidade dos sujeitos.

A democratização do acesso não abandonou a meritocracia, pelo contrário, percebe-se a acentuação na disparidade social, e a descaracterização das singularidades das regiões. O exame nacional do ensino médio (ENEM) representa essa democratização, possibilita levar as provas para várias regiões do País, do Estado, fazendo com que o candidato do município mais longínquo possa se inscrever no processo e participar das provas.

Essa participação não garante a entrada desses/as candidatos/as na universidade, e os dados nos revelam que embora esteja possibilitando a participação, os/as candidatos/as não conseguem aprovação, acessar a

universidade, por conta da nota e devido os critérios da meritocracia. Isso acontece devido à falta de condições de Equidade na participação do processo seletivo, e também devido suas possibilidades sociais não lhe permitirem condições de igualdade.

Por isso é que se justifica a realização de alguns processos seletivos especiais, como no caso de Letras Libras, que as cotas são de 50% para pessoas surdas, com a bonificação de 10% para estudantes do Pará, e também oferta de vagas para esses grupos. Esses processos oportunizam vozes, corpos, saberes outros de acessar a universidade.

Pode-se perceber a grande diferença nos dados a seguir e como é difícil romper com as assimetrias sociais, quando se está arraigado nos princípios da lógica capitalista, da meritocracia. Os dados das PcD apontam que estas são as mais prejudicadas com essa lógica, ainda mais sem a separação de cotas que as beneficie.

A seguir apresento uma tabela do resumo dos processos seletivos, de 2012 a 2020, no que tange a categoria deficiência:

Tabela 13: levantamento total dos/as candidatos/as inscritos/as e aprovados/as PcD na UEPA

RESUMO DOS PROCESSOS SELETIVOS UEPA 2012 A 2020										
PROCESSOS SELETIVOS UEPA INSCRITOS	PS 2012	PS 2013	PS 2014	PS 2015	PS 2016	PS 2017	PS 2018	PS 2019	PS 2020	PS TT
INSCRITOS TT	54.679	58.519	52.431	49.746	79.401	88.520	94.189	86.040	83.035	646.560
INSCRITOS PcD	349	409	357	376	1.565	1.883	1.753	1.820	1.743	10.255
APROVADOS PcD	15	17	11	11	92	99	56	79	60	440

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Tabela 14: tipos de deficiências de aprovados/classificados na UEPA

RESUMO DOS PROCESSOS SELETIVOS UEPA 2012 A 2020										
DEFICIÊNCIA INFORMADA APROVADOS	PS	PS								
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TT
AUDITIVA	4	5	2	2	35	34	8	12	6	108
FÍSICA	6	10	2	3	4	8	12	9	8	62
MENTAL	0	0	2	0	2	2	2	2	8	18
MÚLTIPLA	0	0	0	1	1	1	0	2	2	7
VISUAL	5	2	5	5	50	54	34	54	36	245

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Percebe-se que no período de 2012 a 2020, o acesso das pessoas com deficiência não atinge 2% no total de vagas dos processos seletivos, em cada um dos anos; não atingindo 2% desse percentual, nesses 9 anos analisados, correspondendo a 440 candidatos aprovados nesse período. No caso da deficiência múltipla, o acesso torna-se menor ainda, chegando a no máximo de 0,05%, correspondendo a 8 pessoas aprovadas nesse período, considerando que os candidatos com transtorno do espectro autista ainda se encontram inclusos nesse percentual, mas que estão invisibilizados, pois o instrumento de informação, o formulário socioeconômico, não consta essa categoria.

Vale aqui o registro de casos de perdas de vagas, em que candidatos ao Curso de Licenciatura em Letras Libras, no ano de 2022, declaram-se no ato da inscrição serem surdos, mas como constatei não eram³¹ – já que eu estava

³¹ Em 2021 foi publicado o EDITAL 079/2021-UEPA - PROCESSO SELETIVO 2022 – PROSEL, nele foram ofertadas 20 vagas específicas para surdos. Após a publicação do resultado dos aprovados e classificados, no ato da matrícula, que eu acompanhei, das 20 vagas somente uma foi preenchida devido à falta da apresentação do laudo de surdez dos candidatos. Com a não apresentação do laudo, os candidatos perderam a vaga, e o direito de se matricular. Então, foram realizadas três chamadas subsequentes para o preenchimento das vagas de pessoa surda, por meio dos editais Edital 36/2022; Edital 39/2022; Edital 52/2022 UEPA, mas as vagas não foram preenchidas. Foi então que a PROGRAD resolveu publicar o edital 043/2022 do Processo Seletivo Especial Exclusivo para Pessoas Surdas para o curso de Licenciatura em Letras Libras 2022, preenchendo assim as vagas para 2022 de pessoas surdas. Esses Editais estão disponíveis em www.uepa.br. Acesso 12 mai. 2022.

acompanhando o processo de matrícula dos alunos desse curso, quando solicitei um laudo, os mesmos me informaram que eram ouvintes e que tinham se enganado no processo de inscrição. Esses candidatos aprovados perderam a vaga, pois se utilizaram de mecanismos ilegais, ou mesmo não se atentaram para os critérios do edital. Fato este que precisa ser mais bem explorado na elaboração do edital, e no momento da inscrição, oportunizando as condições claras e objetivas para evitar possíveis erros de candidato, e mesmo cuidados na acessibilidade para que as PcD sejam mais bem atendidas.

Aqui retomo um debate importante que fiz na seção 3, INTERCULTURALIDADES: A ARQUITETÔNICA DO CONHECIMENTO, em especial na subseção 3.2 A LEGISLAÇÃO E A INCLUSÃO, sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – o Estatuto da Pessoa com Deficiência –, que veio para atender as demandas das pessoas com deficiência, no âmbito da inclusão social e da cidadania. Entretanto, quase nada se verifica na valorização e na oportunidade de acesso ao ensino superior da pessoa com deficiência.

No que tange a adesão das ações afirmativas para a implementação das cotas nas universidades vale ressaltar que a reserva de vagas foi implementada primeiramente no processo seletivo de 2003, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)³², estabelecendo que 45% do total de vagas fossem destinadas às cotas, sendo 20% para a rede pública; 20% para negros, ou indígenas e 5 % para candidatos/as com deficiência, ou filhos/as de policiais, bombeiros e inspetores de segurança em penitenciárias, ou incapacitados, em função do exercício de suas atividades.

Na esteira desse debate a universidade de Brasília (UNB) estabeleceu em seu processo seletivo aos cursos de graduação, 20% das vagas ofertadas para candidatos/as negros, e ofertou vagas para indígenas, conforme o “plano de metas para integração social, étnica e racial”.³³

³² RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. **Lei nº 5.346, DE 11 de dezembro de 2008**. Disponível em:

<https://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

³³ BRASÍLIA, Universidade de. **Plano de metas para a integração social, étnica e racial da universidade de Brasília**. Disponível em <<https://www.noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2022.

Na UEPA a oportunidade de oferta de cotas sociais se deu por meio de resolução para o acesso aos cursos de graduação, em 2014³⁴, estabelecendo 30% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas; em 2015³⁵ passou a ofertar 40% das vagas, e em 2016³⁶ atingiu 50% das vagas. As aprovações das Resoluções das cotas se deram para execução no processo seletivo dos anos seguintes, aprovadas pelo conselho universitário (CONSUN/UEPA). As cotas ficaram estabelecidas, nesse formato, até o ano de 2021.

Em 2021 se aprovou uma nova resolução a do nº 3766/21-CONSUN, de caráter étnico e racial. De 2014 a 2020 eram utilizadas as cotas sociais, e programas especiais para indígenas. A justificativa era que as cotas sociais eram mais contemplativas. No final de 2021 se estabeleceu um direito para pretos, pardos e indígenas. Não obstante, Na UEPA ainda não existe uma política ou resolução para cotas que atendam as pessoas com deficiências para os cursos de graduação.

Os/as aprovados/as PcD, cerca de 1,48%, em relação ao total de aprovados de 2012 a 2020, conseguem acessar a universidade pelo critério da meritocracia, que não leva em consideração as suas singularidades. Entretanto, as cotas para as pessoas com deficiência ficaram para ser discutida em outro momento, que em 2022 o CONSUN retomou o debate, com as comissões para os estudos das referidas cotas.

Vale ressaltar, que do ponto de vista capitalista, que estão arraigados nas instituições, a unificação nos processos seletivos facilita para o Estado, no processo de execução da seleção, não impactando economicamente o orçamento, facilitando que a mesma prova seja aplicada para todos, com iguais critérios de aplicação e de seleção, como no caso do ENEM. Entretanto quando se engloba todos os grupos em uma totalidade, a prevalência do grupo maior é de se beneficiar com as regras

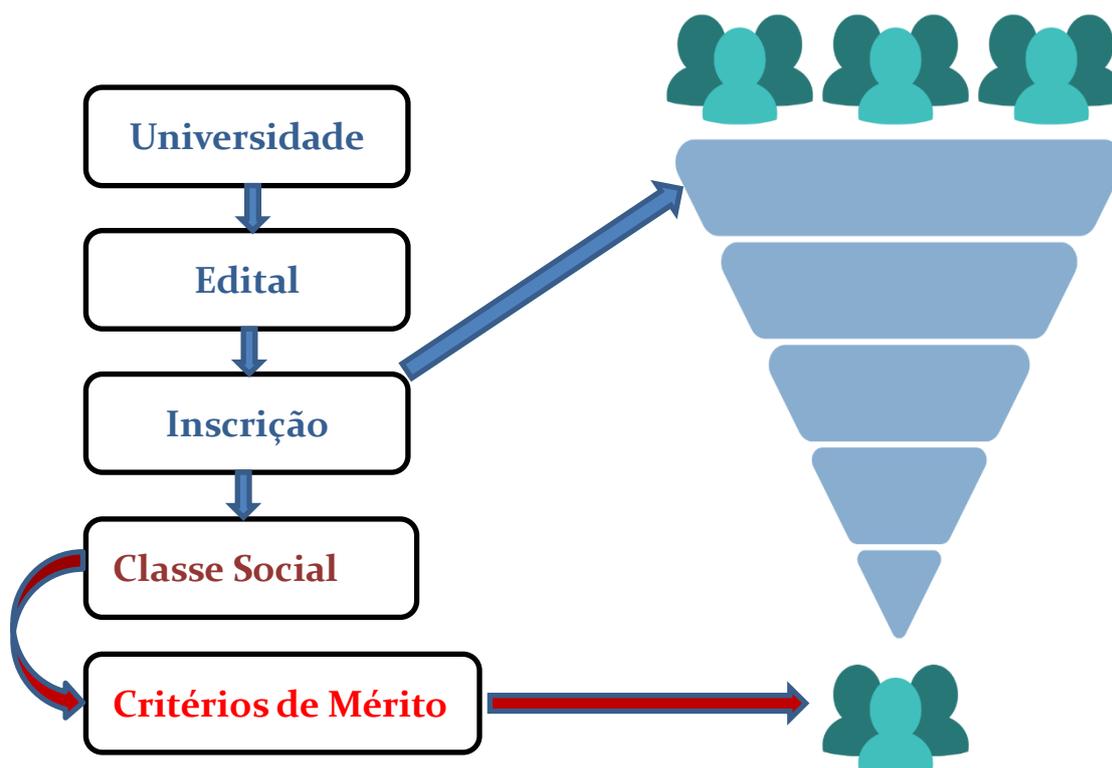
³⁴ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução 2719/14 e 2826/15-CONSUN-UEPA**. Ambas as resoluções aprovam a cota de vagas para alunos de escolas da Rede Pública localizadas no Estado do Pará e alunos bolsistas da Rede Privada. Entretanto a segunda excetuava as vagas para os programas especiais e convênios pelas especificidades.

³⁵ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução 2865/14-CONSUN-UEPA**. Aprova a reserva de vagas para alunos de escolas da Rede Pública de Ensino.

³⁶ PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução 3037/16-CONSUN-UEPA**. No Art. 1º - Fica aprovado o Projeto Executivo dos Processos Seletivos 2017, de acordo com o processo nº 336353/2016 - UEPA. Nesse processo consta a divisão das cotas em 50% para Vagas Reservadas para estudantes de escolas pública e 50% para Vagas Universais, nesta opção qualquer candidato poderia concorrer.

estabelecidas, deixando as diversidades mais invisibilizadas, portanto com menos possibilidades de aprovação. Isso represento na figura 9 a seguir:

Figura 9: a meritocracia nos processos seletivos



Fonte: elaborado pelo autor 2022

Para as cinco categorias analisadas é possível interrelacionarmos, pois apesar das candidatas PcD estarem invisibilizadas nos processos seletivos, seja pela falta de cotas, sejam pelas questões de acessibilidade que as deixam homogêneas em um processo meritocrático, quando dos critérios são os mesmos, não reconhecendo as diversidades, percebi que elas estão buscando espaço e acesso na universidade.

Como se percebe na figura acima que o sistema não beneficia e não contempla cotas para as PcD, mesmo assim no período de 2012 a 2022, um total de 440 candidatas PcD foram aprovados/classificados na UEPA. Nesse sentido, apresento um panorama geral das deficiências e dos Campi que foram identificadas nos formulários socioeconômicos.

Tabela 15: quantidade de deficiências por Campi UEPA de 2012 a 2020

CAMPI DA CAPITAL (Belém)	AUDITIVA	FISICA	MENTAL	MÚLTIPLA	VISUAL
CAMPUS I - BELÉM/CCSE	55	19	7	1	59
CAMPUS II - BELÉM/CCBS	3			1	14
CAMPUS III - BELÉM/EDUCAÇÃO FÍSICA	5		1		5
CAMPUS IV - BELÉM/ENFERMAGEM	2	1			6
CAMPUS V - BELÉM/CCNT	1	5	1	2	15
TOTAL CAPITAL (Belém)	66	25	9	4	99
CAMPI DOS DEMAIS MUNICÍPIOS DO PARÁ	AUDITIVA	FISICA	MENTAL	MÚLTIPLA	VISUAL
CAMPUS VI - PARAGOMINAS	3	4	2	1	7
CAMPUS VII - CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA	3	6	1		14
CAMPUS VIII - MARABÁ	12	4	1		14
CAMPUS IX - ALTAMIRA	2	1			10
CAMPUS X - IGARAPÉ-AÇU	1	2			7
CAMPUS XI - SÃO MIGUEL DO GUAMÁ	3	4			10
CAMPUS XII - SANTARÉM	2	4		1	22
CAMPUS XIII - TUCURUÍ		2			5
CAMPUS XIV - MOJU	3	2		1	15
CAMPUS XV - REDENÇÃO	4	1			11
CAMPUS XVI - BARCARENA	1	1	1		6
CAMPUS XVII - VIGIA DE NAZARÉ	2	3	1		5
CAMPUS XVIII - CAMETÁ	2				2
CAMPUS XIX - SALVATERRA	2				7
CAMPUS XX - CASTANHAL	2	3	3		11
TOTAL DEMAIS MUNICÍPIOS DO PARÁ	42	37	9	3	146
TOTAL GERAL	108	62	18	7	245

Fonte: elaborado pelo autor 2022

Na tabela 15 verifiquei que em todos os campi, para o período de 2012 a 2020 há candidatos aprovados/classificados com alguma deficiência declarada. A diferença é pouca entre os Campi da capital e os demais Campi dos municípios do Pará. A maioria se declara com deficiência visual, seguida de deficientes auditivos. Em Belém e todos os outros campi dos demais municípios temos a presença de deficientes e isso exige políticas públicas, não apenas na capital.

Essas demandas, uma vez na base de dados da UEPA, precisam ser tratadas e avaliadas para que políticas públicas sejam elaboradas para o seu atendimento, sobretudo, no que tange ao desvelamento da realidade, como proposições ao encontro da sociedade, caracterizando ação efetiva e afirmativa do Estado para e com os sujeitos invisibilizados historicamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anunciei nas considerações iniciais o quanto devemos olhar o outro na sua alteridade, antes de qualquer contato ou relação eu-outro, buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças, das vozes, dos corpos, das linguagens, que se fazem presentes em nosso cotidiano, e que muitas das vezes se tornam invisibilizadas, pelas pessoas nas relações interpessoais, pelas instituições, na manutenção de dispositivos coloniais, patriarcais e capitalistas, homogeneizando os sistemas e as pessoas.

Parti primeiramente do meu olhar, nas minhas memórias, busquei nas bases conceituais bakhtiniana e freireana, compreender a essência do objeto estudado, na materialidade e complexidade, para entender a caracterização das PcD, na relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, entre cognoscente e cognoscível.

Na perspectiva freireana – e portanto da interculturalidade crítica –, que se interrelaciona com os princípios da alteridade, procurei trazer os aspectos de cada candidato/a, que respondeu ao formulário socioeconômico, no momento da solicitação de inscrição para os processos seletivos. Ou seja, na pesquisa documental dialógica, passei a olhar para o sujeito que preenche o documento como não objeto, como mera coisa inerte e sem vida, sobre o qual imponho o meu olhar, o meu ato de pesquisa.

Nos caminhos da pesquisa, além da discussão da pesquisa documental, apresentei o levantamento de teses e dissertações, que realizei nas plataformas digitais instituídas, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Nacional de Teses de Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Google Acadêmico e no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA).

Fiz a pesquisa nessas bases digitais instituídas, problematizando-as enquanto formas e ambientes direcionais e válidos para a ciência lógica. Nesses ambientes utilizei os meus descritores: educação intercultural”; “política de acesso”; “pessoas com deficiência”; para encontrar as pesquisas na área da educação, e mais especificamente no acesso ao ensino superior das PcD. O levantamento realizado nessas bases instituídas, não me apontaram trabalhos realizados para esta temática,

o qual denominei de “educação intercultural de pessoas com deficiência: a política de acesso na universidade do Estado do Pará de 2012 a 2020”.

Por isso fiz o seguinte questionamento: como ocorre a política de acesso de candidatos com deficiência à Universidade do Estado do Pará nos anos de 2012 a 2020? Mas também procurando entender o porquê das contradições que estão presentes nos diversos processos e dispositivos de poder, institucionalizados e naturalizados, que controlam, que docilizam as pessoas, deixando-as à margem da sociedade.

Esta dissertação, ao mesmo tempo que faz parte de minha formação, também percorre minha trajetória na Universidade do Estado do Pará. Desde 2011, quando entrei na UEPA, por meio de concurso público, venho acompanhando e executando diversos processos seletivos entre os quais o PRISE, PROSEL, Letras LIBRAS, intercultural indígena, entre outros, para os cursos de graduação, que foram me fazendo perceber não só os dados dos candidatos, mas principalmente a busca e as perspectivas nos olhares dos candidatos que tentam uma vaga em uma universidade pública.

Em seguida fiz debate da interculturalidade, a arquitetura do conhecimento, em que considerei as raízes e ancestralidades dos sujeitos, historicamente excluídos, buscando a interrelação da educação das pessoas com deficiências no ensino superior, analisando a legislação, e os olhares dos saberes outros.

Propus a discussão da relação acesso, acessibilidade e interculturalidade, trazendo as concepções sobre essas temáticas, do olhar capacitista da deficiência, o olhar da integração; o olhar da inclusão; e o olhar intercultural. Procurei nessa pesquisa as conexões que revelaram no olhar do eu e do outro enquanto seres únicos e plurais.

Apresentei um histórico da Universidade do Estado do Pará, com a lei de criação da UEPA, a organização e estrutura econômica, didática e administrativa, o estatuto, a reitoria, a localização de seus Campi, bem como as demandas da sociedade paraense e seu contexto da educação intercultural e especial. Apresentei o fluxo dos processos seletivos da Universidade do Estado do Pará, o debate e planejamento do quadro de vagas, as unidades de execução do PROSEL/UEPA e as regras para participação e inscrição dos candidatos.

Fiz o levantamento e análise dos resultados dos dados da pesquisa colhidos dos formulários de inscrição dos candidatos dos processos seletivos PROSEL da Universidade do Estado do Pará UEPA, dispostos em apresentação e análise dos dados em tabelas e gráficos no número total de candidatos e nos tipos de acesso, os candidatos(as) com e os tipos de deficiências, a estrutura sociocultural dos candidatos(as) PcD, a quantidade de candidatos(as) PcD aprovados e classificados. A partir do corpus da pesquisa fiz uma discussão conceitual e con(textual) da política de acesso das PcD na UEPA.

E finalizando faço aqui as minhas considerações, retomando os principais questionamentos e informações analisadas das seções anteriores, e ao mesmo tempo apresentando possíveis intervenções propositivas para os processos seletivos, no sentido do acesso as PcD ao ensino superior, enquanto ação afirmativa e da política institucional.

Na pesquisa, procurei apontar aonde estava a contradição que me instigou, para enfrentar essa situação e buscar a superação da exclusão, portanto não tratei apenas de descrever as políticas de acesso da UEPA, mas de entender as inflexões que estão presentes no processo e não somente no objeto, conforme a apresentação de dados e análises estatísticas, que mostram diversos contrassensos que me provocou enquanto pesquisador, como por exemplo o número de pessoas inscritas e o número de aprovados PcD, portanto a inclusão se dá em um processo excludente, considerando essa proporcionalidade, então como fazer essa inclusão se o processo em si do Vestibular já é excludente?

Vale lembrar que a média de candidatos que encontrei nos processos seletivos é 71.840 para o período de 2012 a 2020, e que dessa média foram aprovados/classificados apenas 440 PcD, sem ter cota ou vaga reservada, não fossem os processos seletivos especiais de Letras Libras e de Intercultural Indígena, como ações afirmativas, ficariam com a pura e simplesmente aprovação meritocrática, nos critérios da nota de corte, sem levar em consideração as diversidades e singularidades.

A pesquisa me revelou dados importantes em 5 (cinco) categorias, sexo, cor/origem, renda familiar, tipo de escola, e deficiência, que se fazem presentes nas questões identificadas nesses formulários. Neles, percebi:

1) a presença das mulheres, com cerca de 52,89% das aprovadas e classificadas e 45,68% das PcD;

2) a marca dos negros e negras – 63,75% são pardas e 63,64% das PcD são pardas;

3) a maioria são alunos oriundos de escolas públicas – são cerca de 64,36%, e que também 72,73% PcD;

4) a renda familiar é entre 1 e 2 salários-mínimos – 43,63% têm e as PcD 47,95% também fazem parte dessa maioria;

E na categoria deficiência apresentei um quadro com as opções de deficiências constantes do formulário socioeconômico da UEPA. Nesse quadro, de candidatos PcD aprovados e classificados, as deficiências apresentadas foram: auditiva 108, física 62, mental 18, múltipla 7 e visual 245. Isso mostra uma grande diversidade para que se possa desenvolver políticas públicas para o atendimento das PcD, tanto no acesso quanto na permanência na universidade, reconhecendo e valorizando essas categorias.

A partir dessa ótica, penso que a própria questão terminológica da pesquisa das PcD, também deve ser re/pensada e tradada para se eliminar a lógica do pensamento eurocêntrico que demarcam as instituições, as políticas, os enunciados, as linguagens e práticas incorporadas nos múltiplos espaços e ambientes dos sujeitos.

Pensando nesse caminho vale entender o que implica a política de inclusão das PcD, permitir o acesso é garantir as linguagens e os meios que permitem as pessoas a interagir, movimentar e se comunicar, utilizando as suas linguagens próprias nos diversos espaços e ambientes no mesmo grau de acessibilidade. E não a partir de um olhar unidirecional, unilateral da pergunta, como início e finalização do enunciado de um único ser evento. Mas a pergunta para se levantar problematizações, brotando de novos olhares, corpos e linguagens, outros saberes, que reconheçam e valorizem o outro na sua alteridade.

Portanto é preciso saber que diferença houve para a mudança no entendimento de identificação das PcD, pois os formulários ainda mantêm critérios racistas e excludentes, por exemplo na identificação que não problematiza as diversidades de gêneros.

A lógica do pensamento universal ocidentalizado forma apenas corpos para o mercado de trabalho, e considera somente o “padrão de normalidade” imposto pelo sistema capitalista. Enfrentar os dispositivos coloniais que nos sujeitam, docilizam e nos submetem, que não forma pessoas a partir de suas potencialidades, que desconsidera suas diferenças, seus múltiplos pensamentos, suas formas de ser e de existir.

É preciso um novo entendimento desses sujeitos, a partir de suas origens existenciais de vida. Uma nova epistemologia dialógica e intercultural, que transforme por dentro esses dispositivos de sujeição, que às vezes acabamos reproduzindo de uma maneira mais ou menos (in)consciente. São as instituições, os espaços, ambientes, são as “normalidades”, as pessoas, os pré-conceitos que tornam os outros deficientes. O não olhar para alteridade da relação Eu-Outro.

Ainda assim, levando em consideração todas as contradições acima apontadas, ainda tivemos pessoas que conseguiram ultrapassar essa barreira da meritocracia eurocêntrica. Uma minoria conseguiu alcançar a vitória de cursar uma universidade – particularmente em razão do Vestibular específico de Letras Libras e do Curso intercultural indígena.

É triste para um enunciador e um enunciado em que não se elaboram boas perguntas, então como teremos boas respostas? Como teremos respostas que nos propiciem a alteração de dispositivos que nos submetem e nos docilizam aos mecanismos coloniais?

É preciso entender que a política é atravessada pelas lutas sociais, mas infelizmente as políticas públicas são orientadas pelas lógicas da colonialidade, como se verifica nas contradições do próprio documento – o formulário de inscrição –, que trazem marcadores reprodutivistas do capitalismo, do colonialismo, do capacitismo. Os documentos são adaptados à conformidade das lógicas coloniais, capitalistas, que não rompem com as políticas educacionais tradicionais.

Para tanto o que os sujeitos têm a dizer sobre esse acesso? O que teríamos se fôssemos ouvir os sujeitos? a partir dos próprios indivíduos, seus sentimentos, interpretações, suas angústias, olhar as singularidades. Foi nesse sentido, que fiz esta dissertação, tentando, por meio de seus registros, do ato responsável de cada candidato, no momento da inscrição entender seus posicionamentos éticos, suas respostas.

Entendo o quanto que os formulários de inscrição são documentos que sofrem influências externas de uma reprodução de uma colonialidade, da “normalidade”. Documento elaborado intencional e institucionalmente, portanto de interesse, marcado por concepções, atravessado por subjetivações, com ações de poder, da concepção hegemônica. Esse questionário de demarcação do outro, desconsidera a sua alteridade. As PcD precisam ser sujeitos nas políticas públicas. Mas qual a concepção para uma política pública de acesso da UEPA em se tratando das pessoas com deficiência? Penso que muito ainda está por se fazer, e mais ainda se não considerarmos os verdadeiros agentes do processo, as PcD.

Como proposição de tentativa de eliminação das barreiras linguísticas das PcD, vale fazer a interlocução com as associações e organizações para melhoria no direito do acesso ao ensino superior. Assim como fiz, com os formulários, nessa pesquisa documental dialógica, considerar os trabalhos de pesquisa das associações que trazem as vozes das PcD, interagindo com as diversas linguagens dos movimentos sociais, confrontando a lógica eurocêntrica meritocrática presente e persistentes nos documentos oficiais, como no formulário de inscrição do processo seletivo.

As próprias políticas vêm reproduzindo práticas excludentes a nível nacional, vivemos uma conjuntura de inflexão e marcadamente de retrocesso obscurantista. As múltiplas colonialidades que se articulam, que orientam o papel do Estado são revelações cortinadas e atravessadas no processo. Será um desperdício de experiências para o acesso ao ensino superior das PcD na UEPA se não levarmos em consideração os posicionamentos dos próprios sujeitos envolvidos no processo.

Precisamos ter uma cultura de valorização de nossas pesquisas para que possamos ter indicativos para promover e deliberar ações afirmativas, com base em dados consistentes, que valorizem as singularidades do outro, a fim de atender e afetar as demandas específicas, com olhar para o outro, numa perspectiva bakhtiniana e freireana dialógica e intercultural, ampliando o leque de possibilidades para a educação superior na Amazônia, oportunizando acesso às PcD, questão essa que necessita ser mais pesquisada nos diversos campos do conhecimento e do saber, que possa trazer respostas de como protagonizar a transformação da realidade Regional.

No âmbito do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará, as pesquisas precisam ser vividas, participante, partilhada e compartilhada no ambiente acadêmico, e promover uma interrelação com os diversos seguimentos da sociedade. As produções do PPGED/UEPA, das mais variadas áreas do conhecimento da educação, valorizam as experiências e o conhecimento, com flexibilidade, diálogo e força, na luta contra o epistemicídio cultural dos povos ancestrais.

É importante a problematização da realidade, denunciando as injustiças sociais, e fazendo o anúncio para novas perspectivas, regional e nacional, na escuta epistêmica e da experiência, em uma educação sensível das singularidades e das vozes, no olhar crítico de uma educação outra, dialógica, constituindo e fundamentado na integralidade, complementaridade, e nas relações de alteridades do eu e do outro. Cabe portanto, romper com as estruturas coloniais e implementar políticas de ações afirmativas por dentro das instituições, para e com as pessoas com deficiência com efetividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marli Melo de. **Comunicação oral em 05 de agosto de 2008**. Entrevista concedida para José Anchieta de Oliveira Bentes. 2008. (texto digitado)

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. A interação verbal. *In*: _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da ed. Russa Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3ª Edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; MERCÊS, Ronielson Santos das; LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. **Alteridade em Buber, Bakhtin e Freire**: incursões epistemológicas. **Revista Periferia**, V. 12, nº 1, p. 12-35, jan/abr. 2020. Disponível em:
<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/47171/33167>>. Acesso em 29 jul. 2020.

BORGES, Maristela Correa; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL, **Lei n 8.213 de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8213cons.htm>. Acesso em 14 set. 2021.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 dez. de 1996.

BRASIL, **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em 29 jul. 2020.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 07 jul. 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 29 jul. 2020.

BRASIL, **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em 07 jul. 2022.

BRASIL, **Resolução 466/12**. Conselho Nacional de Saúde. 2012. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL, **Resolução 510/16**. Conselho Nacional de Saúde. 2016. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASÍLIA, Universidade de. **Plano de metas para a integração social, étnica e racial da universidade de Brasília**. Disponível em <<https://www.noticias.unb.br/images/Noticias/2018/06-Jun/Plano-de-Metas-Cotas-UnB1.pdf>>. Acesso em 24 mar. 2022.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento surdo e suas configurações discursivas nas lutas por direitos sociais e linguísticos no Brasil**. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; KUMADA, Fábio Bezerra de; BRITO, Kate Mamhy Oliveira; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira (organizadores). Políticas de Educação Especial, Curitiba CRV, 2018. p. 25-36.

BUTLER, J. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Revisão de tradução de Marina Vargas. Revisão técnica de Carla Rodrigues. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 288 p. 2015.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (R. Aguiar, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **“Inciting Legal Fictions: Disability’s Date with Ontology and the Ableist Body of the Law.”** Griffith Law Review, London, v. 10, n. 1, p. 42-62, 2001.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism** – The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008.

DUSSEL, Enrique. ***El encubrimiento del índio:*** 1492 – Hacia el origen de Mito de la Modernidad. México. Cambio XXI, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petropolis-RJ: Vozes, 2000.

EDUCAÇÃO, Conselho Estadual de. **Resolução nº 287, de 7 de dezembro de 1993** (Conselho Estadual de Educação). Aprova o ante-projeto do Estatuto da Universidade do Estado do Pará.

EDUCAÇÃO, Conselho Estadual de. **Resolução nº 69, de 17 de março de 1994** (Conselho Estadual de Educação). Aprova o Regimento Geral da Universidade do Estado do Pará.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores.** João Pessoa: Edita do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios a educação Intercultural no Brasil.** In: Revista Educação, Sociedade e Cultura. Nº 16, 2001, 45-62. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 17 set. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e Educação.** In: Revista Brasileira de Educação. Nº 23, mai/jun/jul/ago. Rio de Janeiro ANPED, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** In: Revista Educação e Sociedade, vol.27, nº 95, p. 331-334, mai/ago., 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 set. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias; BENTES, José Anchieta de Oliveira, LOBATO, Huber Kline Guedes. **Entrevista: Alteridade e Diálogo em Paulo Freire. Revista Periferia.** Educação, Cultura e Comunicação, 2020. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/48449/33160>>. Acesso em 05 set., 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria F. Q. de; SOUZA, Jusamara. **Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-9.pdf>. Acesso em 08 fev. 2021.

GARLAND-THOMSON, R. **Integrating disability, transforming feminist theory**. NWSA Journal, v. 14, n. 3, p. 1-32, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEAL, Luciana de Oliveira. O sistema de cotas raciais como ação afirmativa no direito brasileiro. In: **Revista da EMERJ**, v. 8, nº. 31, 2005. p. 104-123. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista31/Revista31_104.pdf>. Acesso em 12 jul. 2022.

LORETO, Luiz Carlos. **Capacitismo: O Que É Isso? Brasil**: Independently Published, 2021.

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

MARCONDES, Maria Ines; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth **Metodologias e técnicas de pesquisas em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.p. 09 a 35.

MARKOVITS, D. **A cilada da meritocracia**: Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. Tradução Renata Guerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

MAZZONI, Alberto Angel, TORRES, Elisabeth Fátima, ANDRADE, José Marcos Bastos. Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. In: **Revista Act Scientiarum**, Maringá, 2001.

MIGNOLO, Walter. Prefacio a la edición castellana e Introducción. In: MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003. (pp. 19-110).

MOROSINI, M. C. FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conhecimento....pdf>>. Acesso em 21 de mai. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação Inclusiva em Escolas Multisseriadas do Campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. **XVI ENDIPE** -

Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. São Paulo. Campinas: UNICAMP, 2012.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire e a Educação intercultural no Brasil**. In: Paulo Freire: gênese da Educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015. (61 a 96)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologias e educação: bases conceituais e racionalidades científicas**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2016.

PAIVA, Angela Randolpho. Ação afirmativa. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 3ª edição. São Paulo. Unesp 2018, p 36-40.

PARÁ, Governo do Estado do. **Lei nº 5.747, de 18 de maio de 1993**. Cria a Universidade do Estado do Pará, e dá outras providências. Pará, 1993.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Projeto Institucional**. Conselho Universitário CONSUN/UEPA. Belém, 1994. p. 3. (texto digitado)

PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução nº 133/97 CONSUN-UEPA**. Belém, 1997.

PARÁ, Universidade do Estado do. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Pedagogia**. Belém, 2006. (texto digitalizado).

PARÁ, Universidade do Estado do. Centro de Ciências Sociais e Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras – Libras**. Belém, 2010. (texto digitalizado)

PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Edital 062/2011 – UEPA. (texto digitalizado DAA/PROGRAD). Belém, 2011.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução nº 2865/14-CONSUN-UEPA**. Aprova a reserva de vagas para alunos de escolas da Rede Pública de Ensino. Belém, 2014.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução nº 2719/14-CONSUN-UEPA**. Belém, 2015.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Modalidade Presencial – CAMPUS CCSE/UEPA**. Edital 64/2015/UEPA. Disponível em <www2.uepa.br/prosel> Acesso em 24 Mar. 2022.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o Ingresso no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**

Modalidade Presencial. Edital 78/2016/UEPA. Disponível em <www2.uepa.br/prosel> Acesso em 24 Mar. 2022.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução nº 3037/16-CONSUN-UEPA.** No Art. 1º - Fica aprovado o Projeto Executivo dos Processos Seletivos 2017. Belém, 2017.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Processo Seletivo Específico para o Ingresso no Curso de Bacharelado em Relações Internacionais e no Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior na Modalidade Presencial – CAMPUS CCNT/UEPA.** Edital N º 030/2017 - UEPA. Disponível em <www2.uepa.br/prosel>. Acesso em 24 Mar., 2022.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Editais para doutorado em educação, 2018.** Disponível em: <https://www.uepa.br/pt-br/editais>. Acesso em 30 de set., 2021.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Projeto executivo 2020.** Pró-Reitoria de Graduação. Belém, 2019.

PARÁ, Universidade do Estado do. **Resolução nº 3737/21-CONSUN-UEPA.** Aprova Alteração da Resolução nº 2784/14-CONSUN-UEPA, que trata da Adesão da Universidade do Estado do Pará – UEPA ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a partir do ingresso de 2016. Belém, 2021.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.** Disponível em: <https://www.senado.leg.br/comissoes/CCJ/AP/AP2009/AP200903181_CotasRaciais_AUGUSTOWERNECK.pdf>. Acesso em 24 mar. 2022.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** 2 Ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época; v.42)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, n 63, outubro 2002: 237-280.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 31 a 83).

SILVA, Graça [et all]. Cartografias e métodos: outros traçados. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth. **Caminhos metodológicos para a pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2011. p. 59-78.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: O Estado do conhecimento,** Brasília, INEP/MEC, 1989.

VIEIRA, O. V. Prefácio. In: MARKOVITS, D. **A cilada da meritocracia: Como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e**

consome a elite. Tradução Renata Guerra. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. p. 7-16.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder:** um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) ISSN - 2448-3303. V. 05, nº. 1, Jan.-Jul., 2019.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL – modelo de questionário utilizado até 2015.

Este questionário compõe-se de 35 perguntas. Para cada uma, escolha a resposta referente à sua situação e clique na opção correspondente no formulário de Inscrição.

Suas informações serão mantidas sob sigilo e se destinam exclusivamente ao conhecimento do perfil da clientela que pretende ingressar nesta Instituição. Portanto, sem nenhuma interferência no processo seletivo de candidatos.

I - DADOS PESSOAIS

01 - Qual o seu estado civil?

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Viúvo (a)
- Separado Legalmente (separação judicial ou divórcio)
- Outro

02 - Idade (anos a completar até 31/12)

- Menos ou igual a 16 anos
- De 17 a 21 anos
- De 22 a 25 anos
- De 26 a 35 anos
- Acima de 35 anos

03 - Sexo

- Masculino
- Feminino

04 - Região/Localidade em que reside

- Belém do Pará
- Outros municípios do Pará
- Outros estados do Norte do Brasil
- Nordeste
- Centro-Oeste
- Sudeste
- Sul

05 - Como você se classifica quanto a Cor / origem étnica

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Negra
- Parda

05 - Onde você concluiu ou está concluindo o Ensino Médio?

- Totalmente em escola pública
- Totalmente em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular
- Em escola comunitária
- Supletivo

06 - Que tipo de curso de nível médio você concluiu ou concluirá?

- Curso regular
- Curso técnico
- Magistério ou antigo curso Normal
- Outro

07 - Em que turno você fez ou faz a maior parte de seu curso médio?

- Diurno
- Noturno

08 - Em que ano letivo você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?

- 2006
- 2005
- 2004
- 2003
- 2002 ou anos anteriores

09 - Como se preparou para fazer esse processo seletivo?

- Freqüentei somente as aulas regulares do Ensino Médio
- Freqüentei curso preparatório paralelo ao Ensino Médio
- Freqüentei, somente, curso preparatório
- Estudei em casa sozinho
- Estudei em casa com grupo de colegas

10- Por que você fez curso preparatório?

- Minha escola prepara para o PRISE e para o PROSEL, mas o curso preparatório ensina "macetes"

- Minha escola não prepara adequadamente para processo seletivo ao ensino superior
- Para atualizar meus conhecimentos, pois já concluí o ensino médio há algum tempo
- Recebi bolsa de estudos para realizar curso preparatório
- Outros motivos

11 - Qual o nível de instrução de seu pai?

- Alfabetizado
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior incompleto
- Curso superior completo
- Pós-Graduação incompleta
- Pós-Graduação completa

12 - Qual o nível de instrução de sua mãe?

- Alfabetizado
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior incompleto
- Curso superior completo
- Pós-Graduação incompleta
- Pós-Graduação completa

13 - O que você espera, fundamentalmente, do curso universitário para o qual está se inscrevendo?

- Conseguir um melhor emprego
- Realizar um curso superior
- Ter formação básica
- Conseguir um diploma
- Gerenciar um negócio
- Ser promovido ou melhorar minhas atividades profissionais
- Satisfazer minha família

14 - Qual o motivo que o levou a optar pelo curso no qual você está se inscrevendo?

- Facilidade no mundo do trabalho
- Prestígio social da profissão
- Possibilidades de ganhos financeiros melhores
- Possibilidades de realização pessoal
- Sugestão/Influência da família e/ou amigos
- Aptidões pessoais
- Baixa concorrência pela vaga
- Permite trabalhar durante a realização do curso
- Outros motivos

15 - Como você se considera em relação ao curso a que está se inscrevendo?

- Absolutamente decidido
- Com alguma dúvida
- Totalmente indeciso

16 - Qual o motivo principal que o levou a optar pela UEPA?

- É a instituição que oferece o curso que quero com qualidade
- É a única que oferece o curso
- Oferece ensino gratuito
- É a mais próxima da minha residência
- É a escolhida pela maioria de meus amigos
- O conceito que desfruta como Universidade

17 - Você desenvolve trabalhos voluntários como: horta comunitária, amigos da escola, trabalhos de ajuda em hospitais, creches, asilos, etc.?

- Não
- Poucas vezes
- Só na escola onde estudo
- Na igreja
- Na comunidade onde moro
- No clube
- Em outros locais

III - SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA

18 - Qual a sua ocupação?

- * Inclui Religiosos de Nível Superior, como Padres e Pastores
- ** Exceto Professores do Ensino

19 - Qual a ocupação de seu pai? ▼

- * Inclui Religiosos de Nível Superior, como Padres e Pastores
- ** Exceto Professores do Ensino

20 - Qual a ocupação de sua mãe? ▼

- * Inclui Religiosos de Nível Superior, como Padres e Pastores
- ** Exceto Professores do Ensino

21 - Quantas pessoas, incluindo você, se sustentam da renda de seu grupo familiar?

- Sou sozinho
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de cinco

22 - Qual o número de pessoas com atividade remunerada em sua família?

- Nenhuma
- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de cinco

23 - Pretende trabalhar durante a realização do seu curso superior?

- Não
- Sim, apenas em estágios
- Sim, como bolsista da universidade
- Sim, em emprego de tempo parcial
- Sim, em emprego de tempo integral

24 - Qual a renda familiar mensal? (Soma dos salários líquidos de todos que trabalham na família)

- Inferior a um salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 5 salários mínimos
- De 6 a 10 salários mínimos
- De 11 a 15 salários mínimos
- De 16 a 20 salários mínimos
- Mais de 20 salários mínimos

25 - Qual a sua participação na vida econômica de sua família?

- Não trabalho e minhas despesas são financiadas pela minha família ou por outra(s) pessoa(s)
- Trabalho, mas recebo ajuda financeira
- Trabalho para me sustentar
- Trabalho e contribuo parcialmente para sustento da família
- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

26 - Qual será sua provável situação de moradia, caso seja selecionado por um de nossos processos seletivos?

- Já resido na localidade e mantereí moradia no mesmo
- Continuarei morando na minha cidade e viajarei diariamente
- Morarei em casa de outros familiares
- Morarei em pensão ou pensionato
- Morarei em casa/apartamento mantido pela família
- Morarei em casa do estudante
- Outra forma

27 - Meio de transporte que utiliza

- Coletivo
- Carro particular
- Moto
- Outros

28 - Quantos veículos existem na sua casa?

- Nenhum
- Um
- Dois
- Três ou mais

29 - Quantas linhas de telefone existem na sua casa?

- Nenhuma
- Uma

- Duas
- Três ou mais

IV - SITUAÇÕES INFORMATIVAS E DE LAZER

30 - Como tomou conhecimento do PRISE e/ou PROSEL da UEPA?

- Jornal
- Televisão
- Escola
- Cursinho
- Parentes
- Amigos
- Internet
- UEPA
- Vídeo do Vestibulando
- Outras formas

31 - Como você se avalia em relação ao processo seletivo da UEPA que deseja realizar (PRISE ou PROSEL)?

- Estou completamente esclarecido
- Tenho dúvidas quanto à estrutura avaliativa e funcionamento
- Tenho dúvidas quanto à importância
- Tenho dúvidas quanto à estrutura avaliativa, funcionamento e a importância

32 - Qual o seu principal meio de informação?

- Livro
- Jornal
- Revista
- Rádio
- Televisão
- Internet
- Biblioteca
- Outras fontes
- Não tenho me mantido informado

33 - Onde você utiliza microcomputador e Internet?

- Não sei utilizá-lo
- Só em casa
- Em outros locais

34 - Em que atividades você usa o microcomputador com maior frequência?

- Não sei usá-los

- Jogos
- Planilha eletrônica
- Montagem de banco de dados
- Desenvolvimento de programas
- Navegar na Internet
- Outras

35 - Com qual das atividades abaixo citadas você ocupa mais seu tempo livre?

- Televisão
- Cinema
- Teatro
- Música
- Dança
- Leitura
- Artes
- Esportes
- Internet
- Outras

ANEXO II – Formulário socioeconômico e cultural – modelo de questionário utilizado a partir de 2016

Caro Candidato

Este questionário tem como objetivo exclusivo o conhecimento do perfil do candidato que pretende ingressar na Universidade do Estado do Pará (UEPA), não possuindo o caráter de interferência no processo de seleção ou classificação dos candidatos

Seu preenchimento é obrigatório, pois compõe uma etapa importante, ainda que preliminar, de coleta de informações sobre os futuros discentes desta Instituição de Ensino Superior (IES).

A UEPA declara que as informações coletadas por meio da aplicação deste questionário serão utilizadas apenas para fins estatísticos e acadêmicos, sendo a identidade dos informantes mantida em sigilo.

Apresentamos a você um conjunto de perguntas de cunho socioeconômico e cultural, a cada uma delas você deve escolher a alternativa que melhor expressa sua situação, clicando na letra correspondente à sua escolha.

Agradecemos sua participação e lhe desejamos sucesso neste processo!

Diretoria de Acesso e Avaliação - DAA-PROGRAD.

1 - Como você se classifica quanto à cor ou origem étnica?

- a - Amarela
- b - Branca
- c - Indígena
- d - Negra
- e - Parda

2 - Considerando a possibilidade de você possuir alguma deficiência ou necessidade especial, qual alternativa melhor caracteriza sua deficiência ou necessidade?

- a - Auditiva
- b - Física
- c - Visual
- d - Mental
- e - Múltipla
- f - Não sou Pessoa com Deficiência (PcD)

3 - Qual seu estado civil?

- a - Solteiro(a)
- b - Casado(a)
- c - Viúvo(a)
- d - Separado Legalmente (separação judicial ou divórcio)
- e - União Estável

4 - Em caso de aprovação para um dos cursos da UEPA, qual será sua provável situação de moradia?

- a - Resido na mesma cidade onde funciona o curso escolhido e não terei despesas extras com moradia
- b - Resido em cidade próxima e viajarei diariamente
- c - Mudarei de cidade e dependerei de assistência estudantil ou vaga em casa de estudante
- d - Mudarei de cidade, mas vou residir em casa de familiares
- e - Mudarei de cidade, mas vou residir em pensão ou pensionato
- f - Mudarei de cidade, mas vou residir em casa/apartamento mantido por minha família

5 - Qual o meio de transporte que você mais utilizará no deslocamento casa-universidade?

- a - Bicicleta
- b - Ônibus ou outro transporte coletivo
- c - Motocicleta particular
- d - Carro próprio
- e - Carro da família
- f - Não precisarei utilizar meios de transporte

6 - Em relação ao trabalho, você pertence a que grupo dos abaixo ordenados?

- a - Grupo 1: Lavrador, agricultor sem empregados, bóia fria, criador de animais (gado, porcos, galinhas, ovelhas, cavalos etc.), apicultor, pescador, lenhador, seringueiro, extrativista.
- b - Grupo 2: Diarista, empregado doméstico, cuidador de idosos, babá, cozinheiro (em casas particulares), motorista particular, jardineiro, faxineiro de empresas e prédios, vigilante, porteiro, carteiro, office-boy, vendedor, caixa, atendente de loja, auxiliar administrativo, recepcionista, servente de pedreiro, repositor de mercadoria.
- c - Grupo 3: Padeiro, cozinheiro industrial ou em restaurantes, sapateiro, costureiro, joalheiro, torneiro mecânico, operador de máquinas, soldador, operário de fábrica, trabalhador da mineração, pedreiro, pintor, eletricitista, encanador, motorista, caminhoneiro, taxista.
- d - Grupo 4: Professor (de ensino fundamental ou médio, idioma, música, artes), técnico (de enfermagem, contabilidade, etc.), policial, militar de baixa patente (soldado, cabo, sargento), corr. de imóveis, supervisor, gerente, mestre de obras,

pastor, microempresário (empresa menos de 10 empregados), pequeno comerciante, pequeno propriet.de terras, trabalhador autônomo ou por conta própria.

e - Grupo 5: Médico, engenheiro, dentista, psicólogo, economista, advogado, juiz, promotor, defensor, delegado, tenente, capitão, coronel, professor universitário, diretor em empresas públicas e privadas, político, proprietário de empresas com mais de 10 empregados.

f - Não pertenço a nenhum dos grupos indicados.

g - Não exerço atividade remunerada.

7 - Qual sua faixa de renda pessoal?

a - Menos de 1 salário mínimo

b - De 1 a 2 salários mínimos

c - De 2 a 5 salários mínimos

d - De 6 a 10 salários mínimos

e - De 11 a 15 salários mínimos

f - De 16 a 20 salários mínimos

g - Mais de 20 salários mínimos

h - Não exerço atividade remunerada

8 - Somando os salários de todos que trabalham em sua residência, qual a faixa de renda de seu grupo familiar?

a - Menos de 1 salário mínimo

b - De 1 a 2 salários mínimos

c - De 2 a 5 salários mínimos

d - De 6 a 10 salários mínimos

e - De 11 a 15 salários mínimos

f - De 16 a 20 salários mínimos

g - Mais de 20 salários mínimos

h - Moro sozinho e não exerço atividade remunerada

9 - Quantas pessoas, incluindo você, se sustentam com a renda de seu grupo familiar?

a - Sou sozinho

b - Duas

c - Três

d - Quatro

e - Cinco

f - Mais de cinco

10 - Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- a - Ensino fundamental incompleto
- b - Ensino fundamental
- c - Ensino médio incompleto
- d - Ensino médio
- e - Ensino superior incompleto
- f - Ensino superior
- g - Ensino de Pós-Graduação incompleto
- h - Ensino de Pós- Graduação

11 - Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- a - Ensino fundamental incompleto
- b - Ensino fundamental
- c - Ensino médio incompleto
- d - Ensino médio
- e - Ensino superior incompleto
- f - Ensino superior
- g - Ensino de Pós-Graduação incompleto
- h - Ensino de Pós- Graduação

12 - Quanto ao acesso à informação, qual dos meios abaixo você mais utiliza para se manter atualizado?

- a - Jornal
- b - Revista
- c - Rádio
- d - TV aberta
- e - TV por assinatura
- f - Internet

13 - Você utiliza o microcomputador...

- a - de forma contínua, somente em casa
- b - esporadicamente, somente em casa
- c - de forma contínua em casa e esporadicamente na escola
- d - esporadicamente em casa e de forma contínua na escola
- e - de forma contínua, somente na escola
- f - esporadicamente, somente na escola
- g - de forma contínua, em outros locais (como lanhouse, trabalho, casa de parentes ou amigos)
- h - esporadicamente, em outros locais (como lanhouse, trabalho, casa de parentes ou amigos)
- i - não utilizo o microcomputador

14 - Você acessa à Internet...

- a - de forma contínua, em qualquer lugar, via smartfone ou outro dispositivo móvel
- b - esporadicamente, em qualquer lugar, via smartfone ou outro dispositivo móvel
- c - de forma contínua, somente em casa
- d - esporadicamente, somente em casa
- e - de forma contínua em casa e esporadicamente na escola
- f - esporadicamente em casa e de forma contínua na escola
- g - de forma contínua, somente na escola
- h - esporadicamente, somente na escola
- i - de forma contínua, em outros locais (como lanhouse, trabalho, casa de parentes ou amigos)
- j - esporadicamente, em outros locais (como lanhouse, trabalho, casa de parentes ou amigos)
- k - não acesso a internet

15 - Os estudos devem ocupar boa parte do seu tempo, mas no período livre, a que atividade você se dedica?

- a - Lazer em clubes e festas
- b - Televisão
- c - Cinema
- d - Teatro
- e - Música
- f - Dança
- g - Leitura
- h - Artes
- i - Esportes
- j - Acesso à Internet

16 - Em relação aos seus estudos, qual o ano de conclusão do seu Ensino Médio?

- a - 2018
- b - 2017
- c - 2016
- d - 2015
- e - 2014
- f - 2013
- g - 2012 ou em anos anteriores

17 - Em que modalidade você estuda(ou) o Ensino Médio?

- a - Integralmente na modalidade Regular
- b - Integralmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- c - Parte no ensino Regular e parte na EJA

- d - Integralmente no Ensino Profissionalizante
- e - Ensino Regular e Profissionalizante (Ensino Técnico Concomitante ou Subseqüente)
- f - não cursei o ensino médio, obtive/obtereí por meio de certificação

18 - Em que turno seu Ensino Médio foi realizado?

- a - Totalmente no diurno (matutino e/ou vespertino)
- b - Totalmente no noturno
- c - Parte no diurno e parte no noturno
- d - não cursei o ensino médio, obtive/obtereí por meio de certificação

19 - Você frequenta(ou) cursinho preparatório para Processo Seletivo/ENEM?

- a - Sim, por um ano
- b - Sim, por um semestre
- c - Sim, por mais de um ano
- d - Sim, só nas férias escolares
- e - Não frequento(ei)

20 - Você está se inscrevendo ao Processo Seletivo da UEPA por que...

- a - é a instituição que oferece com qualidade o curso pretendido
- b - é a única que oferece o curso pleiteado
- c - oferece ensino gratuito
- d - é a mais próxima de sua residência
- e - é a escolhida pela maioria de meus amigos
- f - desfruta de boa conceituação como Universidade

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>