

“A medicina não é um lugar para eles”: trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência no curso de medicina da Universidade de Brasília¹

Thais Kristosch Imperatori²

Joaze Bernardino-Costa³

Ariane Miguel Pereira de Azevedo⁴

Elissa Correia de Assunção Soares⁵

Resumo

Este artigo analisa trajetórias acadêmicas de estudantes com deficiência no curso de medicina da Universidade de Brasília. A pesquisa possui caráter qualitativo e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro universitários com deficiência. Com base nas vivências, discorremos sobre as condições de ingresso e de permanência desses discentes. Os relatos explicitam diversas barreiras no cotidiano universitário e a importância da rede de apoio de familiares, professores e colegas. Conclui-se que a implementação das cotas nos processos seletivos deve ser acompanhada por outras ações que visem a eliminação de barreiras arquitetônicas, nos transportes, pedagógicas e atitudinais.

Palavras-chave

Educação superior; Estudantes com deficiência; Medicina.

“Medicine is not a place for them”: academic trajectories of students with disabilities in the medicine course at the University of Brasilia

Abstract

This article analyzes the academic trajectories of students with disabilities in the medicine course at the University of Brasília. The research has a qualitative character and data collection occurred through semi-structured interviews with four students with disabilities. Based on our experiences, we discuss the conditions for these students to enter and stay at the University. The reports explain several barriers in everyday university life and the importance of the support network of family members, teachers and colleagues. It is concluded that the implementation of quotas in selection processes must be accompanied by other actions aimed at eliminating architectural, transport, pedagogical and attitudinal barriers.



Keywords

High education; Students with disabilities; Medicine.

Artigo recebido em junho de 2024

Artigo aceito em agosto de 2024

Introdução

O ingresso de pessoas com deficiência na educação superior brasileira tem se ampliado na última década, embora ainda seja pequeno. Em 2022, eram 79.262 estudantes matriculados em cursos de graduação com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, representando 0,83% do total (INEP, 2024).

Especificamente no curso de medicina, registrou-se um aumento de 2,5%. Em 2010, foram 6 ingressantes com deficiência, equivalente a 0,7% do total de ingressantes; enquanto, em 2019, foram 209, o que representa 3,2% das novas matrículas (SCHEFFER *et al.*, 2023). Isso ocorreu principalmente em razão da implantação da Lei nº 13.409/2016, que garantiu cotas para pessoas com deficiência nos processos seletivos para ingresso na graduação nas instituições federais de educação. Cabe destacar que essa legislação se limita à rede federal de educação, compreendendo universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, e destina-se apenas para os estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas.

A Pesquisa de Martinhago *et al.* (2020) analisou os editais de ingresso nos cursos de medicina de 249 instituições brasileiras, públicas e privadas, em 2022. Chama atenção que 86,3% das instituições (215) não reservaram vagas para pessoas com deficiência em seus processos seletivos. Dentre as que possuem cotas, a maioria o faz por obrigatoriedade imposta na lei, o que expressa a importância da previsão legal de reserva de vagas para este público. As regiões Cen-

tro-Oeste e Norte concentram a maior parte das vagas destinadas a pessoas com deficiência, com a existência de cotas em 29% do total dos processos seletivos em cada região.

Já entre as instituições que não possuem obrigação legal, como instituições privadas e universidades estaduais, apenas três preveem cotas para pessoas com deficiência nos seus editais de seleção, a saber: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA em Caxias-MA), Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL em Imperatriz-MA) e Centro Universitário Multivix (Vitória-ES). As duas primeiras estabelecem a oferta de 5% das vagas para pessoas com deficiência, enquanto a última define 10% para as cotas.

Outro dado interessante identificado no estudo de Martinhago et al. (2020) refere-se à existência de atendimento especializado durante o processo seletivo, sendo este previsto em 89,1% das instituições de educação superior públicas e 77,8% nas instituições privadas. Assim, observa-se que a existência de atendimento especializado como tempo adicional para realização da prova, prova em braille, intérprete de libras, leitor, transcritor, computador com leitor de tela, assim como condições de acessibilidade física para cadeiras de rodas, dentre outras, existe independentemente da oferta de cotas na maioria das instituições. Destaca-se ainda a relevância das instituições públicas na garantia dessa inclusão, já que "o número de IES públicas que oferecem cotas para PcDs e atendimento especializado é quase 3 vezes maior que o de IES privadas que oferecem o mesmo" (M Martinhago *et al.*, 2020, p. 7).

A garantia de reserva de cotas, de atendimento especializado e de acessibilidade no ingresso nem sempre significa condições de permanência, aprendizado e efetiva inclusão durante os cursos. Pesquisas evidenciam a existência de diversas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, atitudinais e pedagógicas enfrentadas por estudantes com deficiência na educação superior (Lima, 2021; Anache, Cavalcante, 2018; Calheiros, Fumes, 2016; Duarte *et al.*, 2013; Garcia, Bacarin, Leonardo, 2018; Santana *et al.*, 2015).



A frase que dá título a esse artigo “A medicina não é um lugar para eles” é retirada de uma das entrevistas realizadas nessa pesquisa e é instigante ao sintetizar as formas de exclusão e opressões às quais as pessoas com deficiência são submetidas na educação superior. Ao garantir a formação de pessoas com deficiência como médicos, mudamos o lugar desses sujeitos de objeto passivo de intervenções biomédicas e de reabilitação dos “medicados” (Bernardino-Costa; Moura, 2023) para profissionais que usam jaleco que lhes atribui autoridade do saber médico.

Diante dessa realidade, o objetivo deste artigo é analisar as trajetórias acadêmicas de universitários com deficiência ingressantes pelo sistema de cotas no curso de medicina da Universidade de Brasília (UnB), com ênfase nas barreiras arquitetônicas, nos transportes, pedagógicas e atitudinais enfrentadas, assim como na importância de redes de apoio de familiares, professores e colegas de curso para sua permanência. Problematizar as vivências de estudantes com deficiência nesses espaços implica em reconhecer a dimensão elitista do curso de medicina na história brasileira, com acesso restrito a estudantes pobres, negros, indígenas e egressos de escolas públicas.

O presente artigo está dividido em seis partes, além desta introdução. Na segunda seção descrevemos a metodologia da pesquisa e apresentamos o perfil dos participantes no estudo. A partir das seções seguintes, optamos por uma exposição dos argumentos e dados de maneira diacrônica, de acordo com a trajetória dos estudantes, desde as experiências prévias à universidade, passando pelo ingresso no curso de medicina e as dificuldades vividas. Sem a pretensão de absolutizar e cristalizar as experiências de quatro discentes no curso, a terceira seção aborda a trajetória familiar e a preparação para ingresso na universidade, descrevendo as discriminações capacitista vividas no ensino fundamental e médio pelos sujeitos desta pesquisa, o apoio familiar e os preparativos para ingresso na universidade. Na quarta seção descrevemos o processo

seletivo em si da UnB, oportunidade em que também comentamos brevemente a estrutura acadêmica da Faculdade de Medicina, bem como a inadequação dos processos seletivos da instituição, ainda pensados para 'sujeitos universais' e sem deficiência. Neste contexto, as falas dos nossos entrevistados são muito importantes para destacar o despreparo da universidade para lidar ainda nas provas de admissão com candidatos que possuem necessidades diferenciadas. Entretanto, apesar desses percalços, destacamos a importância da política de cotas para o ingresso dos estudantes com deficiência. Na quinta seção, comentamos as barreiras presentes no cotidiano da universidade, desde as barreiras arquitetônicas e nos transportes, passando por barreiras pedagógicas e atitudinais. Finalmente, a sexta seção – a conclusão – destaca os principais achados da pesquisa e os desafios para construir uma universidade que também pode ser um lugar para os estudantes com deficiência.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo são um recorte da pesquisa intitulada *Efeito das Ações Afirmativas na UnB: avaliação e monitoramento da política de cotas*⁶ e dialogam com a publicação "Jalecos brancos: trajetória e desempenho de cotistas do curso de medicina da UnB" (Bernardino-Costa; Moura, 2023), que analisou a experiência e o desempenho de estudantes negros e indígenas que ingressaram por meio de cotas raciais no mesmo curso.

Trata-se de um estudo qualitativo, que utiliza as técnicas de análise documental, com ênfase para legislações federais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e do direito à educação, assim como documentos internos à UnB e editais de seleção para ingresso na graduação; e a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes com deficiência do curso de medicina, em março de 2024. O convite para participação na pesquisa foi encaminhado pela Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UnB aos



discentes, respeitando a Lei de Acesso à Informação. Entendeu-se que a seleção de uma amostragem não contemplava o objetivo da pesquisa e o pequeno quantitativo de possíveis participantes (Minayo, 2007).

Os entrevistados estão regularmente matriculados no curso de medicina da UnB, no 1º semestre de 2024, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Em relação à deficiência, dois possuem deficiência física, um tem autismo e uma, deficiência múltipla (deficiência física e autismo). Quanto ao perfil etário, a idade varia entre 20 e 41 anos. Em relação à cor/raça, três se identificam como pardo e uma como preta, sendo que alguns ingressaram no curso também por cotas raciais. Sobre a composição familiar, três são solteiros, sem filhos, e residem com suas famílias de origem. Apenas um é casado e tem filho.

A pesquisa observou os cuidados éticos dispostos na Resolução CNS 510/2016, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB (CAAE nº 54847721.4.0000.5540). No início de cada entrevista foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os dados apresentados neste artigo preservarão o anonimato dos sujeitos, portanto, optamos por utilizar nomes fictícios para este fim. As entrevistas foram realizadas presencialmente ou de forma remota, pelo Microsoft Teams, conforme a disponibilidade do participante, com duração média de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas e realizou-se a transcrição não naturalista dos áudios, privilegiando o discurso verbal (Azevedo, 2017).

Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. A partir da categorização buscamos discutir as trajetórias acadêmicas e vivências dos estudantes com deficiência a partir de três eixos centrais: 1. a trajetória escolar e a preparação para o ingresso na Universidade; 2. o processo seletivo para ingresso; e 3. as barreiras no cotidiano universitário e condições de permanência no curso.

A trajetória familiar e escolar e a preparação para o ingresso na Universidade

Os relatos dos entrevistados somam suas histórias de vida com contextos sociais, culturais e históricos mais amplos, especialmente em relação a como tem se dado o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar e universitário. Há então, elementos subjetivos que perpassam as vivências pessoais, mas também aspectos estruturais relacionados à imagem social que se tem das pessoas com deficiência, marcada pelo modelo biomédico que a compreende como incapacidade e anormalidade. Nesse modelo, os processos de exclusão e opressão, inclusive educacional, são naturalizados como consequência de ter um corpo com lesão e um problema individual (Diniz, 2007). Frente a isso, tem-se debatido o modelo social de deficiência e a busca pela efetivação do direito à educação inclusiva.

De acordo com o modelo social, a deficiência se constrói no encontro entre um corpo com impedimento e uma sociedade com barreiras. Há, portanto, uma estrutura social hostil à diversidade, sendo necessário debater a deficiência no contexto político e em termos de direitos humanos e justiça social, como “expressão da desvantagem social sofrida pelas pessoas com diferentes lesões” (ibid, p. 19). Passa-se a entender a deficiência como “restrição de participação social” (Santos, 2016), o que foi postulado pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência nos seguintes termos: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Numa perspectiva diacrônica e privilegiando a fala em primeira pessoa, buscaremos nas seções seguintes descrever as experiências dos sujeitos desta pesquisa.

Experiência escolar prévia à chegada na Universidade

As trajetórias escolares narradas nas entrevistas foram complexas, ao situarem as barreiras e os preconceitos vividos por esses estudantes desde a educação básica. O desempenho acadêmico foi narrado como resultado do esforço pessoal, sem a oferta de apoios pedagógicos ou adaptações nos processos escolares: “Eu tenho muito uma imagem negativa assim, uma memória negativa da infância talvez, por conta da escola, por sofrer *bullying*, enfim, preconceitos, preconceito racial. Eu sentia que não encaixava direito, sabe? [...] É, não tinha nada, assim, mais de suporte e ainda tinha muita resistência de adaptar algumas coisas.” (Amanda); “Agora, com essa parte da deficiência, eu tinha diversas limitações. Principalmente na época de escola, alguns professores não entendiam, na aula de Educação Física. [...] E aí eu sofri muito preconceito.” (Samuel).

No caso do estudante André, que tinha notas boas, não era considerada a possibilidade de ele ser uma pessoa com deficiência: “Eu sempre fui a criança que era mais esquisitinha com os outros, mas era criança que tinha notas boas. Aluno considerado o aluno bom. É, e como eu disse que foi uma descoberta nova, nunca se teve noção tanto assim de que era uma possibilidade quando era criança. Ninguém, nunca, ninguém nem entendia disso direito.” (André).

Família

Dois entrevistados vêm de famílias cujos pais não tiveram acesso ao ensino superior, o que foi um grande fator motivador nas suas trajetórias escolares. “Eles [pais] sempre deram esse incentivo de fazer uma faculdade, porque eles não tiveram a mesma oportunidade.” (Bruno); “Enfim, a gente, dos dois lados da família, é da periferia [...], de família pobre. Ninguém tinha vivido ensino superior. [...], por exemplo, na escola que eu estudava, a gente não escutava também sobre fazer faculdade, era tipo, ensino técnico.” (Amanda).

Outro curso superior e a escolha de medicina

Três estudantes ingressaram mais de uma vez na UnB, em cursos diversos como Pedagogia, Engenharia Mecânica e Química, entre outras instituições públicas como a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Na maioria dos casos, os cursos iniciados não foram concluídos por motivos de saúde, falta de motivação pessoal e a priorização por ingressar no mercado de trabalho.

A escolha do curso de medicina ocorreu principalmente com base em vivências pessoais decorrentes de serem pessoas com deficiência, sendo as cotas vistas como um meio para concretizar esse desejo. "E lembrava sempre que quando eu era criança, eu amava o hospital. Eu amava o hospital. E eu adorava, assim. Eu adorava, eu achava o máximo. Era tipo o passeio." (Amanda) A entrevistada complementa:

"Eu acho que principalmente nesse novo ingresso foi uma possibilidade de sonhar de novo. Quando eu decidi fazer medicina, eu fiquei... É óbvio que eu não vou conseguir entrar. [...] E tem cotas na UnB para PCD? Eu vi, tá, tem. [...] E aí foi dando um pouco mais de esperança e, enfim, é o que tornou possível sonhar, porque talvez, enfim, eu sei que pra todo mundo, e medicina, enfim, é um ponto principalmente que a galera fica, às vezes, anos estudando. E que, tipo assim, a gente já sabe que o processo de vestibular em si não é justo. O ingresso que a gente tem hoje de universidade pública não é justo, mas isso ajuda um pouco a pelo menos ajudar a colocar pessoas que não têm as mesmas oportunidades. Eu não ia ter nunca condições de pagar um cursinho. Primeiro tinha condição financeira, mesmo que, enfim, não me enquadrasse na questão de baixa renda para entrar para um vestibular. Não ia ser uma possibilidade." (Amanda)

Outro entrevistado destacou a demora em receber um diagnóstico e seu desejo por ajudar estudantes com deficiência de escolas públicas como um fator decisivo para escolher o curso: "Um deles foi a dificuldade que é pessoas de escola pública, pessoas como eu, que demoram a conseguir ter uma ajuda, um diagnóstico desse tipo, igual





o meu. Então, quando eu decidi mudar, eu decidi que uma das minhas especialidades vai ser psiquiatria e eu quero fazer, pelo menos uma vez por ano, em algum mês, um movimento para tentar fazer consultas com alunos de escola pública para tentar ajudar pessoas como eu ou outros casos, outras condições, que são difíceis de se obter. Precisa de, muitas vezes, dinheiro que muitas pessoas não têm pra gastar com esse tipo de coisa. E aí eu quero ajudar.” (André).

Preparativos para o ingresso na universidade

A principal estratégia utilizada pelos estudantes entrevistados para preparação para o vestibular foi estudar por conta própria, inclusive em razão da condição socioeconômica. Uma estudante destacou que participou de um cursinho popular: “Eu estudava sozinha, eu não tinha condições de pagar um cursinho. [...] Eu não passei, foi quando eu fiz o vestibular. E aí, no meio do ano, eu fiquei sabendo de um cursinho voluntário para quem estudou em escola pública ou particular com bolsa integral, que era o vestibular cidadão. E aí, eu fiz um semestre.” (Amanda)

O processo seletivo para ingresso

A reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de graduação da UnB ocorreu a partir de 2017, após a implantação da Lei nº 13.409/2016. O curso de medicina possui uma oferta de 40 vagas por semestre com ingresso por meio de aprovação no Programa de Avaliação Seriada (PAS), vestibular tradicional e Acesso ENEM UnB. Há ainda ingresso secundário por transferência obrigatória, transferência facultativa e seleção para portadores de diploma de curso superior. Para indígenas, existe um vestibular específico, no qual são ofertadas vagas adicionais. Em decorrência das formas de ingresso secundário e as vagas adicionais para indígenas, não é incomum as turmas semestrais de medicina terem mais de 45 discentes (Bernardino-Costa; Moura, 2023).

O quadro 1 apresenta a distribuição de vagas para candidatos com deficiência, inscritos e a demanda em processos seletivos de medi-

na entre 2017 e 2023. Destaca-se que esse curso figura como o mais concorrido da universidade, seja no sistema universal (ampla concorrência), seja no sistema de cotas para escolas públicas, particularmente para pessoas com deficiência. Mesmo assim, em alguns processos seletivos não houve a inscrição de nenhuma pessoa com deficiência, gerando demanda zero para as vagas reservadas.

Quadro 1 – Distribuição de vagas, inscritos e demanda por sistema de ingresso e processo seletivo no curso de medicina da UnB (2017-2023)

Processo seletivo ^{1, 2 e 3}	Sistema de cotas para escolas públicas						Sistema universal		
	Candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>								
	Candidatos com deficiência que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas			Candidatos com deficiência que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas					
	Vagas	Inscritos	Demanda	Vagas	Inscritos	Demanda	Vagas	Inscritos	Demanda
Vestibular 2017	2	5	2,5	1	7	7	9	4781	531,22
Vestibular 2018	1	5	5	1	9	9	9	3580	397,78
Vestibular 2019	1	5	5	1	9	9	9	4.256	472,89
PAS 2017-2019	1	3	3	1	3	3	9	1.142	126,88
PAS 2018-2020	2	1	0,5	2	1	0,5	18	1.212	67,33
Acesso ENEM UnB 1/2020	1	2	2	1	1	1	9	8.994	999,33
Acesso ENEM UnB 2/2020	1	0	0	1	0	0	9	5.369	596,56
Acesso ENEM UnB 1/2021	2	5	2,5	2	6	3	18	11.376	632
Acesso ENEM UnB 2022	1	15	15	1	31	31	9	4.433	492,56
Vestibular 2022	1	7	0	1	13	13	9	3.423	380,33
Acesso ENEM UnB 2023	1	1	1	1	5	5	9	5.463	607
Vestibular 2023	1	5	5	1	11	11	9	3696	410,67

Processo seletivo ^{1,2 e 3}	Sistema de cotas para escolas públicas						Sistema universal		
	Candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>								
	Candidatos com deficiência que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas			Candidatos com deficiência que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas					
	Vagas	Inscritos	Demanda	Vagas	Inscritos	Demanda	Vagas	Inscritos	Demanda
Vestibular 2017	1	6	6	1	11	11	9	4781	531,22
Vestibular 2018	1	8	8	1	13	13	9	3580	397,78
Vestibular 2019	1	8	8	1	13	13	9	4.256	472,89
PAS 2017- 2019	1	4	4	1	4	4	9	1.142	126,88
PAS 2018- 2020	2	1	0,5	2	1	0,5	18	1.212	67,33
Acesso ENEM UnB 1/2020	1	2	2	1	0	0	9	8.994	999,33
Acesso ENEM UnB 2/2020	1	0	0	1	7	7	9	5.369	596,56
Acesso ENEM UnB 1/2021	2	6	3	2	20	10	18	11.376	632
Acesso ENEM UnB 2022	1	26	26	1	62	62	9	4.433	492,56
Vestibular 2022	1	11	11	1	21	21	9	3.423	380,33
Acesso ENEM UnB 2023	1	2	2	1	15	15	9	5.463	607
Vestibular 2023	1	11	11	1	23	23	9	3696	410,67

Fonte: CEBRASPE

1. O quadro não apresenta a totalidade de processos seletivos realizados na instituição, mas apenas aqueles com documentos públicos disponíveis no site oficial do CEBRASPE.
2. Em 2020 e 2021 não foram realizados vestibulares devido à pandemia de Covid-19.
3. Desde 2020, a UnB não integra o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O Acesso ENEM UnB refere-se a uma forma de ingresso no qual o candidato utiliza a nota do ENEM, porém, diretamente na UnB.

De acordo com Bernardino-Costa e Moura (2023), após a Lei de 2016 houve o ingresso de 746 estudantes no curso de medicina da UnB, dos quais 21 entraram por vagas destinadas a estudantes com deficiência, sendo:

- Seis estudantes por cota de escola pública – renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo per capita – pessoa com deficiência
- Três estudantes por cota escola pública – renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita – pessoa com deficiência
- Seis estudantes por cota de escola pública – renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo per capita – pretos, pardos e indígenas – pessoa com deficiência
- Seis estudantes por cota de escola pública – renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita – pretos, pardos e indígenas – pessoa com deficiência

Esse quantitativo não representa o total de estudantes com deficiência no curso, uma vez que o acesso a esse público não está restrito às cotas. Ademais, a legislação impõe a restrição para aqueles que estudaram integralmente o ensino médio em escola pública. Em razão disso, pessoas com deficiência que estudaram em colégios particulares precisam concorrer no sistema universal. Há ainda estudantes que optam por não ingressarem pelo sistema de cotas para não terem o estigma de serem cotistas, sob a ideia de um acesso facilitado. Uma entrevistada expressou a visão dos professores quanto às cotas no seguinte trecho: “E tem esse tratamento diferenciado entre cotistas e não cotistas também [...] Se você é pessoa com deficiência, você já vai assumir que você chegou por cotas. No meu caso, sim, eu cheguei por cotas. Eu sei que muitos dos colegas também, porque a gente sabe das barreiras todas que tem nos processos de antes. Enfim, tanto de estudos e tudo mais. E aí tem isso. Tanto eu sinto isso comigo, quanto com outros colegas.” (Amanda)

Dados disponíveis nos Anuários Estatísticos da UnB dos anos 2018 (ano base 2017) a 2023 (ano base 2022) registram um aumento significativo de matrícula de estudantes com deficiência no curso de medicina nos anos recentes, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Distribuição de estudantes com deficiência regularmente matriculados no curso de medicina da UnB por ano e tipo de deficiência (2017-2022)

Ano ¹	Deficiência auditiva	Deficiência visual	Deficiência física	Outras	Total
2017	0	1	0	0	1
2018	0	1	1	0	2
2019	0	1	3	0	4
2020	2	4	7	0	13
2021	3	5	9	5	22
2022	3	5	9	6	23

Fonte: Universidade de Brasília - <https://avaliacao.unb.br/anuario-estatistico>

1. Os anuários estatísticos são elaborados a partir dos dados do segundo semestre letivo de cada ano.

A análise dos editais de seleção para ingresso na UnB informa a possibilidade de solicitação, pelos candidatos com deficiência, de recursos de acessibilidade e atendimento especializado na realização das provas, mediante apresentação de laudo médico emitido nos últimos 12 meses no ato da inscrição, assim como a indicação dos recursos necessários. Os participantes da pesquisa informaram que solicitaram diversos recursos de acessibilidade para a realização da prova do vestibular e afins, como auxílio de leitor, transcritor e sala em andar térreo. Várias foram as críticas ao atendimento prestado, a exemplo do trecho a seguir:

“É impossível fazer uma prova com um leitor, a prova do Enem. Porque não são, sei lá, três minutos por questões pra pessoa ler, responder, não sei o que, é pra conseguir responder todas. Com o leitor isso é impossível. Eu fico pensando, por exemplo, nos colegas com deficiência visual, que às vezes nem uma prova ampliada funciona, entendeu? Que precisa exclusivamente

de um leitor. É impossível ler a prova inteira, as questões, as alternativas, a pessoa pensar, raciocinar, não sei o quê. Eu precisei de transcritor, porque eu tava sem conseguir escrever uma hora, eu tava muito fraca, eu tava sem conseguir falar direito e tinha que narrar. Você tinha que falar tudo, acentuação, que letra vai usar, que não sei o quê. Enfim, e a gente sabe que não são condições justas, assim.” (Amanda)

Outro entrevistado explicou que a sua solicitação foi negada.

“Eu solicitei tempo e sala. [...] Eles não aceitaram a minha (solicitação) de tempo, não entendi por quê, mas eu também não entrei no recurso, não. E solicitei sala. A sala foi aceita. Foi horrível. [...] Principalmente no segundo dia as moças não paravam de conversar. E apesar que no segundo dia a prova de exatas ela tem a mesma quantidade de questões que a prova de humanas, junto com questões, com contas para fazer em relação ao texto. Principalmente as dos vestibulares da UnB, elas têm uns textos muito carregados para você tirar informações, às vezes informações não diretas, não em números, né, que você tem que deduzir de acordo com o texto, uma informação que é importante, crucial para o cálculo.” (André)

Banca de avaliação biopsicossocial

Após fazerem a prova de conteúdo, os candidatos a vagas para pessoas com deficiência passam pela chamada banca de avaliação biopsicossocial que tem o objetivo de comprovar a deficiência informada no ato da inscrição. Nos termos da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015,

Art. 2º [...] § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – a limitação no desempenho de atividades; e
- IV – a restrição de participação.

Ocorre que há uma falta de regulamentação dessa avaliação em âmbito nacional⁸, o que dificulta a sua efetivação para além de uma avaliação estritamente médica. O que acaba prevalecendo nos processos seletivos são os Decretos nº 3.298/1999 e 5.296/2004, que se orientam por parâmetros estritamente biológicos e da lesão na avaliação da deficiência, especialmente nos termos de limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade.

Uma entrevistada questionou a forma de realização da banca nas seguintes condições:

“Foi uma banca com três médicas brancas. [...] Só tinham médicas brancas. Não era uma avaliação, eu inclusive falei isso depois muito, não é uma avaliação biopsicosocial! Enfim, é pautado completamente no modelo médico de deficiência e enfim, era só com médicos e, enfim, muito problemático. A primeira pergunta que eu vi foi: essa cadeira de rodas é sua? [...] Que pergunta é essa que você constrange a pessoa? [...] Quando saiu a resposta, saiu que eu não era considerada pessoa com deficiência e que eu não correspondia aos laudos. Assim, foram meses para chegar um diagnóstico [...] e aí em dez minutos alguém disse que tudo aquilo é mentira. E foi muito... Foi muito frustrante, muito difícil pra mim.” (Amanda)

Percepção sobre as cotas

A avaliação de todos os entrevistados sobre as cotas é positiva, ao garantir igualdade de oportunidades a pessoas que enfrentam barreiras nos processos educativos. O entrevistado Bruno explicita esse entendimento ao relatar que “Foi muito importante para mim, pois é uma competição menos acirrada, o que oferece mais oportunidades para tentar competir [...] É verdadeiramente significativo permitir que pessoas possam competir com indivíduos semelhantes, pois não é justo uma pessoa com deficiência tentar, por exemplo, uma vaga na ampla concorrência, competindo com uma pessoa sem deficiência”. O discente ainda complementa: “Pessoalmente, me beneficiou bastante, pois, para ser sincero, sem as cotas, eu não teria passado nes-



se vestibular. As cotas me ajudaram nesse aspecto. [...] Eu sou a favor da política de cotas não apenas para me incluir, mas também devido ao princípio da equidade.”

Para outro entrevistado, as cotas são uma forma de ampliar a diversidade do perfil de estudantes no curso, incluindo pessoas que historicamente não são formadas médicas como pessoas com deficiência e indígenas. “É um curso bem excludente mesmo. É bem-feito para uma casta de pessoas. [...] Tem gerações e gerações de médicos aqui estudando na UnB, sabe? É o avô, depois foi o pai, depois foi o filho, e eles querem que depois os outros filhos estudem, os netos, e vai assim em diante, meio que um passando mesmo de geração em geração.” (Samuel). Outra entrevistada expressou: “Por isso que eu digo que as cotas me abriram a oportunidade de sonhar de novo, de vir e descobrir que era possível. Até só o fato de estar na universidade e conseguir passar o dia todo. E, também, entender que com acessibilidade as coisas são possíveis.” (Amanda).

Ocorre que a existência das cotas permite apenas o ingresso desses estudantes na universidade, mas precisa vir acompanhada de condições para permanência, aprendizado e participação nas atividades acadêmicas. É nesse sentido, que Amanda expressa seus questionamentos: “E aí, ao mesmo tempo, esse outro reflexo de não adianta ter cotas se não tiver uma política de permanência. Tipo, como que tá sendo garantida a permanência? Sabe? [...] Mas e aí? E a galera com deficiência que não consegue acessar isso, que não tem como? E a galera de baixa renda? E a galera que não mora no Plano (Piloto)⁹ ? Entendeu? [...] Tipo, e o suporte para pessoas com deficiência? Sabe, como fica?” (Amanda).

As barreiras no cotidiano universitário e condições de permanência no curso

O currículo vigente do curso de medicina da UnB foi aprovado em 2015, com carga horária que soma 7.920 horas, distribuídas em 12 semestres. Os conteúdos são organizados em três ciclos: 1. Ciclo bási-

co, que corresponde aos quatro primeiros semestres e compreende o aprendizado de conhecimento de ciências biológicas, estruturas macro e microscópicas, desenvolvimento e funcionamento do corpo humano; 2. Ciclo clínico, entre o quinto e nono semestre, quando o curso combina o conteúdo teórico com a prática médica; e 3. Internato, nos três últimos semestres, no qual ocorre o treinamento supervisionado para o exercício profissional da medicina. Trata-se, então, de um curso com elevada carga de estudo semanal durante todos os anos, o que se torna um desafio para estudantes com deficiência.

Essa estrutura do curso foi explicada por um dos entrevistados da seguinte forma:

“Quando você entra aqui é um choque absurdo, é muito difícil o início do curso de medicina, que a gente chama de ciclo básico. É meio que um ciclo científico, você pega bioquímica, biofísica médica, você pega genética, você pega citologia... [...] Você tem que entender o que é uma célula, como que ela funciona, quais são os receptores que tem fora dela, o que que é um hormônio, como que ele se liga [...] Meio que o primeiro semestre do curso de medicina aqui na UnB, ele não dá pra você fazer se você não tiver um excelente embasamento científico, teórico, sabe? [...] Aí, a partir do quinto semestre, começa o que a gente chama de ciclo clínico. Aí você não está mais só naquela teoria, na base científica. Você já começa a ir para o hospital, você já começa a ver. Aí já vai tranquilizando mais, sabe? Você já vai tendo mais segurança. Mas muitas das avaliações são práticas, muitas das provas são orais. Então, assim, é muito difícil, sabe? É bem complicado mesmo esse início.” (Samuel)

Ainda que todas as pessoas compartilhem o mesmo espaço na universidade, as percepções individuais sobre esse ambiente e as vivências são distintas, pois o que pode ser problema para uma pessoa, com um determinado tipo de deficiência, pode não o ser para outra pessoa com uma deficiência diferente (MAZZONI, 2003). Nesse trabalho, utilizamos a definição de barreira da Lei Brasileira de Inclusão, qual



seja: “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.” No caso da pesquisa em tela, que contou com a entrevista de dois estudantes com deficiências físicas, um com autismo e uma com deficiência múltipla, as principais barreiras abordadas foram arquitetônicas, nos transportes, pedagógicas e atitudinais.

Barreiras arquitetônicas e nos transportes

As barreiras arquitetônicas citadas foram variadas, como elevadores quebrados, portas estreitas que impedem o trânsito de cadeiras de rodas, laboratórios com bancadas elevadas, banheiros acessíveis trancados, calçadas que impedem a locomoção entre os prédios como Biblioteca Central dos Estudantes e Restaurante Universitário.

Amanda, estudante usuária de cadeira de rodas, relatou diversas situações em que a falta de acessibilidade impediu sua frequência nas aulas e a participação em atividades acadêmicas: “Era uma aula que era no segundo andar e a cadeira não entrava no elevador. Então, assim, aí eu fiquei sem aula. O professor disse: “Não posso fazer nada. Vê se resolve”.” Em outro momento da entrevista também narrou: “Então foram várias coisas, várias questões complicadas, questões com banheiro também, que muitas vezes já aconteceu também de usar banheiro, o banheiro está trancado e com o material de limpeza lá dentro, no ICC (Instituto Central de Ciências), por exemplo, que deixavam para armazenar coisa.”

Ela resume sua vivência na universidade da seguinte forma: “Eu tinha que ficar sem beber água durante a tarde do dia para eu tentar diminuir as idas ao banheiro. Mas por conta de questão de saúde eu vou mais ao banheiro, com uma frequência maior, e que eu tenho também que beber mais água. E não conseguia. Para eu usar o banheiro eu

tinha que sair de lá e ir em outro prédio. [...] Então isso também, os banheiros ficaram trancados, eu não conseguia acessar" (Amanda).

Outra barreira significativa encontrada pelos estudantes se refere ao transporte para chegar na Universidade.

"Hoje de ônibus não é uma possibilidade. Eu até penso, estou tentando mapear a questão de paradas de ônibus, mas a parada até onde eu moro não tem calçada para chegar na parada. Então, enfim, aí eu venho, comecei a vir dirigindo, mas ainda assim eu preciso de alguém para tirar e botar a cadeira de rodas na mala. E não tem, a universidade não tem, por exemplo, um brigadista em cada prédio. Uma pessoa que possa chamar para ter qualquer suporte, seja de traslado, seja de outra forma, para qualquer pessoa com deficiência, de diferentes deficiências." (Amanda).

Outro entrevistado, também com deficiência física, destaca: "Atualmente, é o transporte público e, também, a falta de acessibilidade. Já deixei de ir em inúmeros lugares por falta de acessibilidade, então isso é uma das maiores barreiras. Além de uma coisa mais do ser humano mesmo, de algumas exclusões sociais" (Bruno).

Barreiras pedagógicas e atitudinais

Os entrevistados relataram diversas barreiras pedagógicas presentes em processos de ensino-aprendizagem e nas diversas atividades formativas como aulas teóricas, atividades práticas em laboratórios, além das avaliações por meio de provas e trabalhos em grupo. Elas são reforçadas pelo capacitismo presente no ambiente universitário, que considera as pessoas com deficiência como incapazes de se desenvolverem academicamente e realizarem as atividades integralmente. Há ainda o entendimento errôneo de que a garantia de condições de acessibilidade é uma redução das exigências acadêmicas e que os docentes não são responsáveis pela efetivação da permanência desses estudantes, como os exemplos trazidos por Amanda: "Então, para alguns professores, a acessibilidade é facilitar



a vida do aluno e não é. É como se você estivesse dando um benefício, um brinde, e não é, entendeu? Então, tem professor que é muito fechado com isso e que faz para dificultar mesmo, que é tipo: “Aí, não... Que pena, se vira.” [...], Mas tem professor que é muito gente boa e que tipo assim: “Ah, beleza! É esse jeito, beleza, sem problema nenhum, a gente adapta.”” (Amanda).

Nos relatos, encontramos, então, posturas diversas por parte dos professores em relação à possibilidade de adaptação ou não da disciplina de forma a atender questões de acessibilidade: “Depende do professor. Tem professor que, por exemplo, a professora de agora, apresentou um plano de ensino extremamente rígido, assim, em vários pontos. Quando eu apresentei as minhas questões, ela foi muito flexível. Muito tranquilo. “Ah, mudar o formato de prova... Pode ser oral?” “Sim, sem problema.” “Sala separada?” “Não, sem problema nenhum. Só que vai estar você e eu e a outra professora. Tudo bem?” “Tudo bem. Beleza.”” (Amanda)

Outro estudante expressou nesses termos:

“Eu tive professores legais, mas eu tive já professores que declaradamente mostraram que eles não iam colaborar em nada, ajudar em nada. Teve até uma passagem engraçada com o professor, que aí a gente montou um grupo. “Quem são os PCDs?” “Somos nós!” Aí juntamos, fomos falar com o professor no final da aula. [...] “O problema de vocês é problema de vocês, sabe?” Ele meio que falou assim, encarava a gente como um problema, vocês têm que resolver. E aí a gente foi conversando, sabe, até o final do semestre, quando ele já tinha mudado o linguajar dele. Então a gente percebeu, sabe, que dava, mas ia ser muito difícil essa questão, que era um pouco desgastante.” (Lucas)

A falta de garantia de acessibilidade em atividades extracurriculares torna-se um impeditivo para estudantes com deficiência participarem de projetos de pesquisas, extensão e monitorias. É o caso de Amanda, que manifestou: “Eu queria muito vivenciar é o de PIBIC, para eu entrar nesse meio de pesquisa, porque eu queria, eu quero realmente saber

como é, entender e fazer um projeto de pesquisa. [...], mas eu tenho receio de não ter acessibilidade dentro disso, né." (Amanda).

Rede de apoio de familiares e colegas

Diante das barreiras, inclusive presentes nas atitudes e comportamentos de professores, a existência de uma rede de apoio, formada por familiares e colegas, torna-se fundamental no processo de permanência de estudantes com deficiência. A presença de familiares torna-se ainda mais necessária para discentes que precisam de apoio para atividades da vida diária como para alimentar-se, realizar cuidados de higiene e locomover-se. Uma entrevistada destaca a ausência de profissionais da Universidade para realizarem esses cuidados:

"Eu vinha sempre com meus pais também e aí é um outro ponto, porque eu precisava de suporte. A UnB até hoje não tem, por exemplo, serviço de acompanhante para pessoa com deficiência. Então eu precisava de alguém para empurrar a cadeira e dar o suporte que eu não tinha. Tinha que ser meus pais. E meus pais vinham e ficavam o tempo todo comigo, esperando. [...] Então a minha mãe sempre vinha comigo. E aí era nisso também. Não tinha a função de acompanhante, nada assim. Minha mãe tinha que vir, às vezes ela dormia no chão, tudo mais, porque ela também tem as questões de saúde dela e ficava esperando." (Amanda).

Os relatos sobre a rede de apoio de colegas apresentam vieses ambíguos. Se por um lado, são um recurso que amplia as possibilidades de convívio social e de participação na Universidade, por outro, é onde o capacitismo se expressa fortemente. No caso do curso de medicina, a organização da grade curricular fechada reforça esse sentimento de pertencimento entre os discentes, conforme relatam os entrevistados: "A medicina tem muito isso de turma, então todas as matérias todo mundo ali faz junto, né." (Amanda); "Mas uma coisa diferente dos alunos é que os alunos de medicina, eles são mais integradores das turmas. Pelo que eu vi e me falaram e eu vi, né? Eles buscam no dia que

sai os convocados para buscar quem são, buscar número, buscar Instagram, montar grupo, pra já começar a conversar com as pessoas da sua própria turma com os da turma anterior” (André); “Quando vi meu nome na lista, um veterano me abraçou e me acolheu. Comecei a chorar e até tomei ovada, foi um momento incrível. Todos me acolheram e não me senti deslocado por causa da minha deficiência. Desde então, tenho sido bem recebido pela turma dos calouros e pelos veteranos. Minha experiência tem sido maravilhosa, não tenho do que reclamar. Desde o dia do vestibular até agora, tem sido incrível. (Bruno).

Tendo em vista a proximidade dos estudantes e a necessidade de apresentar as demandas dos discentes com deficiência de forma coletiva foi criado um coletivo de estudantes com deficiência de medicina, conforme relata um estudante: “E a gente lá na minha turma, a gente já tinha feito um grupo só dos alunos PCDs. E a gente se ajudou muito. Tanto é que a gente, meio que a gente abriu portas mesmo para todo mundo que veio depois. Porque antes até tinham alguns PCDs no curso, mas uma turma tinha um, aí na outra turma tinha outro, aí outro já tinham desistido. O pessoal estava meio que disperso. E a nossa turma meio que todo mundo que entrou, a gente seguiu junto, a gente não caiu de turma, não reprovou uma matéria, sabe? Todo mundo seguiu junto.” (Samuel). O entrevistado complementa: “Mas porque a gente se juntou mesmo, se blindou e estudou junto e se ajudou. Mas se fosse em outro cenário que a gente fosse tentar fazer isso sozinhos, nossa, a gente teria sido massacrado por tudo, pelos professores, alguns deles, pelos colegas.” (Samuel)

Conhecer os direitos acadêmicos dos estudantes com deficiência e o aparato institucional de apoio ofertado pela Diretoria de Acessibilidade¹⁰ é fundamental para viabilizar as condições de permanência e aprendizagem. “E ele [outro estudante com deficiência] já sabia de tudo que estava positivado em direito, sabe? O que a gente tinha direito, de fato, a solicitar. Aí ele já chegava falando, ó, a gente quer pedir isso aí. A pessoa falou: “Pô, mas como você vai

pedir tempo a mais? Não tem como, isso aí teve pra você ter que dar pra todo mundo." Ele: "Não, você que tá desconhecendo, é bom você se informar, vai lá e vê." (Samuel). Nesse sentido, ele argumenta a importância da mobilização coletiva: "E tudo que a gente conquistava, a gente conquistava pra todo mundo. Ninguém ia pedindo nada separado assim." (Samuel). Essas se tornam formas de enfrentamento ao capacitismo, ao politizar os estudantes sobre os seus direitos e torná-los protagonistas na quebra de paradigmas e preconceitos no ambiente acadêmico.

Na perspectiva dos entrevistados, ter pessoas com deficiência, negros e indígenas cursando medicina implica em um aprendizado coletivo. "A questão de aprendizados, para eles, muitos deles, muitos deles mesmo, assim, aprenderam e evoluíram muito por ter pessoas totalmente diferentes que a vida deles, que meio que eles viviam dentro de uma bolha, que jamais permitiu que eles cruzassem com o indígena, com o PCD, com o que entra pela cota, a cota de preto, pardo e tudo. Cara, são pessoas assim que têm uma história de vida e uma abordagem, uma visão, sabe, sobre medicina, que jamais eles teriam se eles convivessem somente com seus pares ali, aquelas pessoas que eles estavam caminhando mesmo." (Samuel).

Outro explica seu desejo: "Espero que possa falar mais sobre a deficiência no ambiente acadêmico, especialmente para incentivar outras pessoas. Por exemplo, na área de medicina, onde há poucas pessoas com deficiência. [...] Espero que o assunto da inclusão de pessoas com deficiência na faculdade seja cada vez mais discutido, para que mais pessoas com deficiência saibam que a universidade é um lugar para elas, seja na medicina, como é o meu caso, ou em qualquer outro curso." (Bruno). Ele complementa: "Ao longo dos anos, percebi que essas experiências estavam relacionadas ao capacitismo, inclusive em contextos familiares, onde questionavam a capacidade de um potencial estudante de medicina que fosse cadeirante. No entanto, com o passar do tempo, desenvolvi uma postura



mais madura e resiliente diante dessas adversidades. Hoje, reconheço que a excelência profissional não está condicionada a qualquer tipo de limitação física ou social.” (Bruno).

Considerações finais

O presente artigo baseou-se nas narrativas e vivências de quatro estudantes com deficiência do curso de medicina da UnB. Como falamos anteriormente, nossa pretensão não foi de produzir uma generalização nem tampouco cristalizar as experiências de nossos entrevistados. Reconhecemos que as narrativas em primeira pessoa são pontos de vista particulares sobre uma dada realidade, o que requer prudência ao tentar efetuar generalizações. Da mesma forma, reconhecemos que a realidade social é dinâmica, podendo ter momentos de tensionamento e retrocesso, bem como de descontração e avanços.

Feitas essas considerações de ordem mais metodológicas, os achados de nossa pesquisa chamam atenção para o fato de que não somente “a medicina não (era) lugar para eles”, mas os diversos espaços da nossa sociedade, formatada, em geral, para um ‘sujeito universal’ sem deficiências. Desde as experiências no sistema escolar fundamental e médio até o processo seletivo da própria universidade podemos reconhecer diversos momentos em que a vida social trata o estudante com deficiência como um corpo fora do lugar. No ingresso na universidade tem sido fundamental e decisiva a existência da política de cotas. Todavia, a entrada na universidade traz novos desafios e barreiras. Em suas narrativas, percebemos como não há um letramento tanto institucional quanto de professores e estudantes sem deficiência, para lidar com esses sujeitos. Os problemas enfrentados por esses discentes vão desde um descaso do corpo docente – “o problema é seu” ou “se vira” –, um despreparo do estudante sem deficiência, ausências de políticas específicas para esses estudantes, barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais etc. Todas são formas de expressão de um ambiente hostil à diversidade e do capacitismo.

As questões apresentadas neste artigo são evidenciadas após a ampliação do ingresso de estudantes com deficiência na universidade, que exatamente foi concebida sem a presença deles. Tais problemas forçam a universidade a se repensar e a passar por um processo de letramento que leve em consideração suas necessidades. Por ora, para o enfrentamento dessas questões há poucas ações institucionais – embora a UnB já disponha da Diretoria de Acessibilidade e de normas internas que tratem de direitos acadêmicos de estudantes com deficiência, com destaque para a Política de Acessibilidade (Resolução CAD 050/2019) –, e muitas ações voluntárias, como o apoio familiar ou a formação de coletivos de estudantes com deficiência, que visam apresentar demandas para professores, para a Faculdade de Medicina e para toda universidade. Há a necessidade de avanços constantes e que garantam a acessibilidade em diversas dimensões, tornando as legislações em práticas e ações de efetiva inclusão.

É fundamental a ampliação de estudos como este, que se dedicam a registrar empiricamente, as experiências de estudantes com deficiência em nossas universidades e não somente num curso específico. Embora já houvesse a previsão de acompanhamento e avaliação das reservas de vagas, desde 2012 – quando foi aprovada a Lei de Cotas (Lei 12/711/2012) e que passou a incluir as pessoas com deficiência, com sua alteração em 2016 (Lei 13.409/2016) – poucos estudos mais abrangentes e sistemáticos foram feitos. A esperança dos nossos estudos é que tais pesquisas ganhem volume e que a previsão de acompanhamento e avaliação prevista na nova lei de cotas (Lei 14.723/2023) seja efetivamente cumprida. Estudos como este poderão trazer à lume as experiências dos estudantes com deficiência e revelar que tais vivências não são exclusivas e particulares de um ou outro estudante, senão de um coletivo. Reconhecer a recorrência de tais experiências talvez possa ser um passo importante para a ação coletiva e a adoção de políticas institucionais para que um dia possamos dizer que a medicina também é um lugar para eles.





Referência

ANACHE, Alexandra Ayach; CAVALCANTE, Lysa Duarte. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia escolar e educacional**, SP, Número especial, 2018.

AZEVEDO, Vanessa et al. Transcrever entrevistas: questões conceituais, orientações práticas e desafios. **Revista de Enfermagem Referência**, vol. IV, 14, Coimbra, 2017. Disponível em: https://rr.esenfc.pt/rr/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2715&id_revisita=24&id_edicao=114 Acesso em: 6 mar. 2024.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MOURA, Cristina Patriota de. Jalecos brancos: trajetória e desempenho de cotistas do curso de medicina da UnB. **Educ. Soc.**, Campinas, 44, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2024**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.712, 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 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 10 jun. 2024.

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 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm Acesso em 10 jun. 2024.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, 21(2), jul. 2016.

DUARTE, Emerson Rodrigues *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, 19(2), abr.-jun. 2013.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf Acesso em 3 jun. 2024

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia escolar e educacional**, SP, Número especial, 2018.

LIMA, Luciana Piccini Moreira. **Inclusão e permanência na Universidade de Brasília: desafios dos estudantes de graduação com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília. Brasília, p. 207, 2021



MARTINHAGO, Laura *et al.* Inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de medicina no Brasil: uma análise dos cursos ofertados para ingresso no ano de 2022. **Glob. Acad. Nurs.** 3 (5), 2022. Disponível em: <https://www.global-academicnursing.com/index.php/globacadnurs/article/view/430> Acesso em 3 jun. 2024.

MAZZONI, Alberto Angel. **Deficiência x Participação**: um desafio para as universidades. 2003 245f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25 ed. rev. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html Acesso em 4 abr. 2024.

SANTANA, Ana Paula de Oliveira *et al.* Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, 10, n. esp., 2015.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, 21(10), p. 3007-2015, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fWKh6cB9KCYHTKxJfGdGF7m#> Acesso em 7 jun. 2024.

SCHEFFER, Mario *et al.* **Demografia médica no Brasil 2023**. São Paulo: FMUSP, AMB, 2023. Disponível em: https://amb.org.br/wp-content/uploads/2023/02/DemografiaMedica2023_8fev-1.pdf Acesso em 5 jun. 2024.

Notas

- 1 Os autores agradecem as seguintes agências financiadoras da pesquisa: Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal, por meio do Edital FAP nº 09/2022 – Demanda Espontânea e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq Processo 421465/2022-0, Edital Pró-Humanidades 2022, chamada 40/2022).

- 2 Universidade de Brasília. Orcid n° <https://orcid.org/0000-0003-4536-5698>. E-mail: thaisimperator@unb.br.
- 3 Universidade de Brasília. Orcid n° <https://orcid.org/0000-0002-9937-893X>. E-mail: joazebernardino@gmail.com.
- 4 Universidade de Brasília. Orcid n° <https://orcid.org/0009-0009-8146-087X>. E-mail: ariazevedo2001@gmail.com
- 5 Universidade de Brasília. Orcid n° <https://orcid.org/0009-0008-0675-7107>. E-mail: elissasoaes06@gmail.com.
- 6 A pesquisa é financiada pelo Fundo de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Edital n° -09/2022.
- 7 Para maiores informações sobre as formas de ingresso em cursos de graduação da UnB, consultar <https://www.saa.unb.br/graduacao>.
- 8 A Lei estabelecia sua implementação após 2 anos em vigor, prazo que foi prorrogado. Em 2023 foi instituído, no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o Grupo de Trabalho sobre avaliação biopsicossocial unificada da deficiência, por meio do Decreto 11.487, em 10 de abril de 2023.
- 9 Plano Piloto é a região administrativa de Brasília, onde está localizado o campus Universitário Darcy Ribeiro da UnB.
- 10 Trata-se do núcleo de acessibilidade da UnB, criado em 1999 com o nome de Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE). Em 2020 tornou-se DACES. Para maiores informações, consultar www.acessibilidade.unb.br.

