BOLETIM
UNIVERSAIS E INTERDEPENDENTES

Comissão de Direitos Humanos

11ª edição
Abril/Maio/Junho
de 2022

Conselho Federal de Psicologia

Direitos Humanos: nossa possibilidade de criar brechas de respiro e futuros possíveis

pg. 8

CAMINHOS E DESAFIOS DO PROGRAMA DE ACESSO INDÍGENA AO ENSINO SUPERIOR – PROIND NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

pg. 9

O Lugar do Autismo na Educação Inclusiva

pg. 13

Depoimentos

pg. 19

ENTREVISTA

Quem vive o cárcere vê a cada visita a desumanização de pessoas

Priscila Serra

pg. 17

PSH 60 ANOS

25 ANOS CDH
Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia

FICHA CATALOGRÁFICA

© 2022 Conselho Federal de Psicologia
É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.
Disponível também em: www.cfp.org.br
11ª edição - 2022
Projeto Gráfico | Agência Movimento
Diagramação | Diego Soares
Revisão | MC&G Design Editorial

Referências bibliográficas conforme ABNT NBR
Direitos para esta edição — Conselho Federal de Psicologia: SAF/SUL Quadra 2, Bloco B, Edifício Via Office, térreo, sala 104, 70070-600, Brasília /DF
(61) 2109-0107 E-mail: ascom@cfp.org.br/www.cfp.org.br
Abril/Maio/Junho de 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B688 Boletim Universais e Interdependentes – Comissão de Direitos Humanos – CDH / Conselho Federal de Psicologia — v. 1, n. 11 , abr./maio/jun. 2022. Brasília : CFP, 2022.

Dados eletrônicos (PDF) .
Trimestral
Inclui bibliografia

1. Psicologia social. 2. Psicologia política. 3. Direitos humanos – Brasil. I. Título.

CDD: 323 . 40981

EXPEDIENTE

BOLETIM - UNIVERSAIS E INTERDEPENDENTES | 11ª edição

Coordenação Geral/CFP
EMANUELLE SANTOS SILVA *Coordenadora Geral Estratégica*
RAFAEL MENEGASSI TANIGUCHI *Coordenador-Geral Executivo*

Gerência de Relações Institucionais
DANIEL ARRUDA MARTINS *Gerente*
MARÍLIA MENDES DE ALMEIDA *Assessora*
BRUNA DUTRA GALVÃO *Técnica Administrativa*

Gerência de Comunicação
MARÍLIA MUNDIM *Gerente*
RAPHAEL GOMES *Assessor*

EXPEDIENTE

CONTRIBUÍRAM PARA ESTA EDIÇÃO

Como autora, autor ou coautor(as) de artigo:

ADRIANA ULEIRO KAVOPI (CRP 215.065)
Assistente Social Cress nº 6.155, 20ª Região MT (Casa de Apoio a Saúde Indígena Rondonópolis/Dsei/Cbá/SESAI) – Bacharel em Serviço Social (UFMT) e Mestre em Antropologia Social – Programa de Pós-Graduação Antropologia Social (PPGAS/MT/UFMT).

RITA LOUZEIRO
Pedagoga, áudio-descritora e ativista. Preside atualmente a Abraça (Associação para Ação por Direitos das Pessoas Autistas), participa do VNDI (Movimento Vidas Negras com Deficiência Importam) e da Rede-In (Rede Brasileira de Inclusão).

Com depoimento:

JUREUDA DUARTE GUERRA (CRP 10/01.135)
Psicóloga Hospitalar da FSCMP, Mestra em Psicologia Social e Clínica pela UFPA.

ITAMAR SOUSA DE LIMA JÚNIOR (CRP 02/18.944)
Educador social e psicólogo, militante do MNMMR/PE e colaborador da comissão de Políticas Públicas do CRP/02. Atua nas perspectivas da RD e Direitos Humanos.

ARIADNE RIBEIRO FERREIRA
Oficial para Comunidades, Gênero e Direitos Humanos do UNAIDS no Brasil, Professora, Pesquisadora, Especialista em Dependência Química, Mestre e Doutora em Psiquiatria e Psicologia Médica UNIFESP. Conselheira do Programa Columbia Women Empowering, da Universidade de Columbia.

SAYONARA NOGUEIRA
Professora de Geografia, Especialista em Coordenação Pedagógica. Presidenta do Instituto Brasileiro Trans de Educação e do Conselho Popular LGBTQIA+ de Uberlândia, Secretária de Comunicação da Rede Trans Brasil.

Com entrevista

PRISCILA SERRA
Mulher preta e mãe solteira. É defensora de direitos humanos articuladora na agenda pelo desencarceramento e fundadora do coletivo de Familiares e Amigos de Presos(as) do Amazonas.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA

XVIII Plenário | Gestão 2019-2022

Conselheiras(os) Efetivos:

ANA SANDRA FERNANDES ARCOVERDE NÓBREGA *Presidente*

ANNA CAROLINA LO BIANCO CLEMENTINO *Vice-presidente*

IZABEL AUGUSTA HAZIN PIRES (até 20 de maio de 2022) *Secretária*

LOSILEY ALVES PINHEIRO (a partir de 20 de maio de 2022) *Secretária*

NORMA CELIANE COSMO *Tesoureira*

ROBENILSON MOURA BARRETO *Secretário Região Norte*

ALESSANDRA SANTOS DE ALMEIDA *Secretária Região Nordeste*

MARISA HELENA ALVES *Secretária Região Centro Oeste*

DALCIRA PEREIRA FERRÃO (conselheira até 11 de setembro de 2021) *Secretária Região Sudeste*

NEUZA MARIA DE FÁTIMA GUARESCHI *Secretária Região Sul*

ANTONIO VIRGÍLIO BITTENCOURT BASTOS *Conselheiro 1*

MARIA JURACY FILGUEIRAS TONELI (conselheira até 11 de setembro de 2021) *Conselheiro 2*

FABIÁN JAVIER MARIN RUEDA (conselheiro até 5 de fevereiro de 2021) *Secretário*

Suplentes:

KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA *Suplente*

IZABEL AUGUSTA HAZIN PIRES *Suplente*

RODRIGO ACIOLI MOURA *Suplente*

ADINETE SOUZA DA COSTA MEZZALIRA *Suplente Região Norte*

MARIA DE JESUS MOURA *Suplente Região Nordeste*

TAHINA KHAN LIMA VIANEY *Suplente Região Centro Oeste*

CÉLIA ZENAIDE DA SILVA *Suplente Região Sudeste*

MARINA DE POL PONIWAS *Suplente Região Sul*

ANA PAULA SOARES DA SILVA *Conselheira Suplente 1*

ISABELA SARAIVA DE QUEIROZ (conselheira até 11 de setembro de 2021) *Conselheira Suplente 2*

Comissão de Direitos Humanos do CFP

MARIA DE JESUS MOURA *Conselheira do XVIII Plenário do CFP*

ELIANE SILVIA COSTA Coordenadora da CDH/CFP

ANDRÉA FERREIRA LIMA ESMERALDO

ARTHUR FERNANDES SAMPAIO

CINTHIA CRISTINA DA ROSA VILAS BOAS

CLAUDIA ANDRÉA MAYORGA BORGES

EMATUIR TELES DE SOUSA

FILIPPE DE MELLO LOPES

IOLETE RIBEIRO DA SILVA

JAQUELINE GOMES DE JESUS

JEANE SASKYA CAMPOS TAVARES

THAYNARA SOUSA SILVA

VITÓRIA BERNARDES FERREIRA

ABRIL

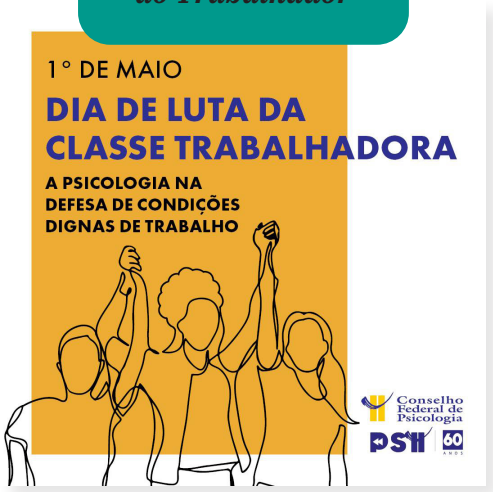
02/04
Dia Mundial da Conscientização do Autismo

14/04
Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva

17/04
Dia Internacional das Lutas pela Terra

MAIO

01/05
Dia Internacional do Trabalhador

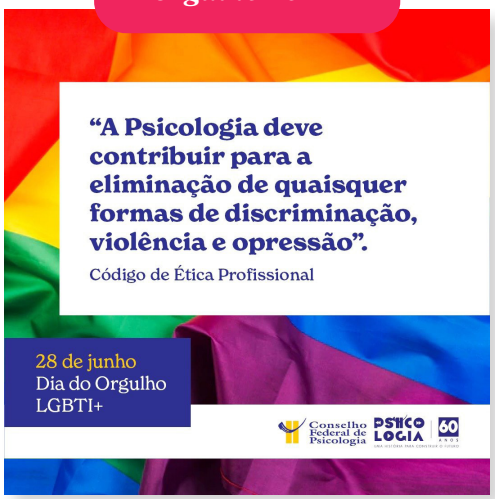


07/05
Dia Internacional da Redução de Danos (plenária)

17/05
Dia Internacional de Luta contra a LGBTfobia

JUNHO

28/06
Dia Internacional do Orgulho LGBT



Adobe Stock

Direitos Humanos: nossa possibilidade de criar brechas de respiro e futuros possíveis

A luta intransigente pelos direitos fundamentais vem sendo demarcada pela Psicologia Brasileira nos mais variados espaços de atuação e de produção de conhecimento. Porém, a reivindicação e garantia de direitos básicos, longe de ser algo dado, natural e fruto da benevolência de quem possui o poder público nas mãos para efetivá-los, é parte de um campo histórico e cultural complexo, marcado por tensões e disputas que envolvem a economia, a política, a participação social e ética da ação humana num determinado contexto.

É no reconhecimento destes jogos de forças e poderes que temos a possibilidade de, com diferentes instituições, organizações, movimentos sociais, políticas públicas, problematizar as nossas condições como sujeitos e o que almejamos para o futuro social. É em meio ao campo de tensões que também podemos tecer nossas alianças e coalizões.

Nesta edição, temos contribuições potentes que se debruçam sobre modos de resistência e ações de enfrentamento ao neoliberalismo, à exclusão, à desigualdade social, ao capacitismo, à transfobia, ao racismo, ao etnocídio, à criminalização da população pobre, preta e periférica. Nesse sentido, retoma e apresenta pistas por onde podemos rumar, como: as políticas de ações afirmativas e sistema de cotas no ensino superior; as políticas de inclusão e permanência de pessoas com deficiência na escola regular; a política de redução de danos como estratégia de cuidado; a política de Saúde Mental na esteira da luta antimanicomial, do tratamento em liberdade e no território; a problematização do sistema prisional e a seletividade penal brasileira; a necessidade de combate às violências policiais; combate às violências de gênero e sexualidades; e ampliação do direito de ser e viver com dignidade.

Desse modo, este boletim, que teve sua primeira edição em maio de 2020, envolveu a participação de muitas pessoas que acreditaram em compor coletivamente conosco. Todas, ao seu modo, e no tempo que lhes foi possível, contribuíram para criarmos fissuras e brechas de respiro. Foram vários convites, entrevistas, depoimentos, temáticas que por aqui circularam, com vistas ao enfrentamento de uma realidade inóspita e que nos exigiu mais participação, mais envolvimento, mais resistências e mais articulações "universais e interdependentes". Estamos certos de que cada publicação do boletim realizada nestes três anos foi um ponto entre tantos outros, que somados formam uma grande articulação de cuidado, vigilância, proteção e reivindicação dos nossos direitos.

Marcelo Camargo/Agência Brasil

Caminhos e Desafios do Programa de Acesso Indígena ao Ensino Superior – Proind na Universidade Federal de Mato Grosso

AUTORA:
Adriana Uleiro Kavopi

Resumo

O presente artigo é fruto de trabalho de conclusão apresentado no curso de Serviço Social, na Universidade Federal de Mato Grosso. Tem como objetivo propor uma breve reflexão sobre a política de inclusão para o acesso ao Ensino Superior, Ações Afirmativas, evidenciando o Programa de Inclusão Indígena (PROIND) da Universidade Federal de Mato Grosso. Assim, as políticas de ação afirmativa figuram como um novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior e o sistema de cotas é um indicativo para a redução das desigualdades sociais ao dar oportunidade de acesso aos povos indígenas ao ensino superior. A desigualdade socioeconômica e principalmente a discriminação racial e étnica no Brasil são um dos principais fatores de exclusão social. No Brasil, a educação superior sempre privilegiou apenas um segmento étnico. O acesso dos afrodescendentes e indígenas ao ensino superior seja por discriminação, preconceito ou fatores econômicos é restringido, a sua representatividade é ínfima em comparação à sua representação no total da população brasileira. Como forma de possibilitar uma sociedade mais equânime, vem sendo adotado, no Brasil, as políticas de ações afirmativas, cujo objetivo é corrigir essa desigualdade de oportunidades.

Palavras-chaves: *Universidade. Ações Afirmativas. Ingresso ao ensino Superior. PROIND.*

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de trabalho de curso defendido em 2015 e se propôs a analisar o Programa de Inclusão Indígena (PROIND) da Universidade Federal de Mato Grosso como inclusão no ensino superior para os povos indígenas. Em especial, busca (a partir da caracterização da trajetória das Ações Afirmativas e do sistema de cotas raciais e étnicas ao ensino superior a partir da Constituição de 1988) uma alternativa ao enfrentamento de dificuldades de acesso e inclusão ao ensino superior.

Neste estudo, portanto, as Ações Afirmativas são analisadas com referência no acesso ao ensino superior no Brasil. Parte, pois, de uma reflexão sobre esse nível de ensino, com ênfase no sistema de cotas raciais e étnicas nas

universidades públicas. Analisa-se a reserva de vagas adotada por algumas universidades brasileiras a qual gerou debates em relação às questões sociais e raciais do país.

O ensino superior no Brasil é um dos espaços que expressa de forma mais contundente a desigualdade racial e étnica, é nesse contexto de elitização da universidade pública que tomaram fôlego diversas iniciativas para buscar democratizar o ensino superior no país.

As lutas dos povos indígenas para inserção no ensino superior procuram romper com a forma como os povos indígenas têm sido referenciados nas políticas públicas de forma civilizatória e tutelar. Esse direcionamento do Estado brasileiro ocorre de forma mais institucionalizada a partir 1910, com inauguração do Serviço de Proteção aos Índios, dirigido pelo então Tenente-Coronel Rondon (o emblemático Marechal Rondon). Para que se tenha uma noção do quanto estiveram sob estreito controle do Estado, apontamos que os povos indígenas foram classificados pelo Código Civil Brasileiro durante 85 anos (de 1916 até 2001) como relativamente incapazes, portanto tinham limitados os seus direitos civis. Desta forma, no Brasil, índio remete a um status jurídico (SOUZA LIMA, 2007, p. 253).

Só com a Constituição de 1988 teve fim, pelo menos oficialmente, o regime tutelar. E, com a redemocratização do país, a educação passa a ser vista como um espaço plural que deveria inserir as diversidades sociais nas várias áreas da educação. A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, começa a apontar oficialmente um tipo de educação diferenciada para os povos indígenas, que garanta a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos específicos, além do acesso aos conhecimentos dos não índios.

Os cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso constituem o primeiro programa institucional dessa natureza implantado no Brasil, que hoje é considerado referência para outras iniciativas de formação de professores indígenas, tanto em outros estados como fora do País. Antes dele, já haviam sido desenvolvidas algumas experiências nesse sentido, mas com menor abrangência e sem um vínculo tão estreito com a universidade.

A formação dos professores no projeto denominado "Terceiro Grau Indígena" compreende etapas de estudos presenciais no campus da UNEMAT em Barra dos Bugres (MT), a 150 km de Cuiabá, e etapas de estudos cooperados de ensino, realizados a distância. Intensiva, a fase presencial se realiza durante as férias escolares, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto; no tempo restante o professor deve exercer atividades de ensino e pesquisa em sua própria aldeia (SOUZA LIMA, 2007, p. 323).

A proposta pedagógica deste projeto, desde o seu surgimento, está baseada na valorização da cultura indígena, por meio de um currículo intercultural, que permita uma aliança entre a educação formal e o ensino da história e dos saberes tradicionais dos índios. É prevista também a "gestão coletiva" do curso, com participação ativa dos professores indígenas em prol do seu aperfeiçoamento.

Durante os últimos dez anos, o programa foi continuamente debatido, ampliado e modificado. Em 2007, ele se transformou no Programa de Educação Superior Indígena-Intercultural (PROESI), dois anos depois foi instituída a Faculdade Indígena Intercultural, sediada em Barra dos Bugres.

Em 2004, três anos após o início das primeiras turmas de licenciatura, foi instituído também um curso de pós-graduação lato sensu, Especialização em Educação Escolar Indígena, implantado em parceria com o Departamento de Matemática da UNEMAT. A especialização, com dois anos de duração, já formou quase 100 alunos e tem atualmente cerca de 50 cursantes (SOUZA LIMA, 2014, p. 43).

No início, alunos não índios podiam participar, mas a partir da segunda turma a pós-graduação foi reservada para professo-

res indígenas com licenciatura em diferentes áreas de formação, desde que eles estivessem envolvidos no trabalho de educação escolar indígena. A coordenação da terceira e atual turma de especialização, iniciada em 2011, é feita pela Faculdade Indígena em parceria com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEMAT.

Recentemente houve um acordo entre a UNEMAT e a Universidade de Brasília (UnB) para a elaboração da proposta de um mestrado acadêmico indígena. Graças à sua experiência na área, a UnB, que oferece um mestrado em Sustentabilidade para Terras e Povos Indígenas, deverá auxiliar a UNEMAT nessa implantação. A partir desse acordo, será assinado um convênio para que a proposta de mestrado seja submetida à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A formação de uma equipe de professores indígenas com qualificação adequada à gestão de uma universidade é, portanto, um dos desafios futuros do projeto, hoje transformado em Faculdade Indígena Cultural. No entanto, a despeito do crescimento e desenvolvimento alcançados nesses dez anos de projeto, ainda existem desafios a serem vencidos para que seja alcançada de fato uma educação intercultural.

O Programa de Inclusão Indígena (PROIND) representa o início de uma longa caminhada marcada por vários percalços diante da implementação da política de ação afirmativa na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As chamadas ações afirmativas constituem-se em políticas cujo objetivo é o acesso da população menos favorecida, o programa aqui referenciado está voltado para o acesso e permanência da população indígena na Universidade Federal de Mato Grosso.

Antes de elucidar sobre a implementação de políticas de ação afirmativa na Universidade Federal de Mato Grosso, buscaremos contextualizar o início desta longa luta em busca do acesso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A proposta da inclusão da população indígena teve como marco 1999,

> *[...] ano em que a Universidade de Brasília apresenta uma proposta de cotas que ganha destaque em 2001, a partir da III Reunião Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatada, ocorrida em Durban, na África do Sul, em Agosto de 2001. (CARVALHO, 2005, p. 32)*

Desta forma, a inserção dos povos indígenas na IFES teve o seu início com a inclusão e formação dos professores e se concretiza com a criação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a qual teve início em julho de 2001, tão logo a "implantação do Terceiro Grau Indígena com a criação de 200 vagas no curso de licenciatura para os povos indígenas brasileiros, destinadas às etnias de Mato Grosso e 20 (vinte) para etnias de outros estados". (SILVA; SERRA MOURA, 2011, p. 16).

Em razão de este estado concentrar a maior população de povos Indígenas, com 43 etnias, e ter historicamente uma dívida com esta população, sobretudo em relação à extinção da cultura e tradição, entende-se que o programa tem o intuito de uma reparação histórica.

A criação de um programa piloto na UFMT proporcionou uma troca de experiência em relação aos povos indígenas deste estado, pois, por meio desta instituição, parafraseando Che Guevara, a "Universidade se pintou de povo".

A inclusão dos estudantes indígenas no ensino superior ainda é um desafio, tendo em vista a garantia da permanência, pois não basta criar um programa e deixá-los à mercê; não é digno para esta população que enriquece o nosso estado com as suas culturas e tradição.

Os povos indígenas têm ido à luta, sendo a linha de frente para garantir os seus direitos, também para dizer que, mesmo na atual conjuntura, não esmoreceram, porque são netos de um povo aguerrido que lutou para que seus

direitos fossem garantidos. O acesso ao Ensino Superior é uma ferramenta de luta e cada dia mais temos Indígenas Doutores e mestre e escrevendo a sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender as transformações recentes do sistema de ensino superior no Brasil, seus novos sujeitos e as disputas travadas para acesso e permanência de alunos indígenas e afrodescendentes, o fio condutor deste trabalho foi levar em conta o exame das condições históricas e sociais em que foram criadas as Universidades e sua interação com a sociedade, espaço esse como formador do pensamento moderno. Essas instituições agregam, até o século XX, a ideologia liberal e burguesa; com o advento das lutas de classe e a própria necessidade de mão de obra qualificada, abre-se oportunidade de inserção da classe trabalhadora, que passa a reivindicar esse espaço como um lugar de direito, entendendo que esse é um espaço público.

Entretanto, a inserção nessas instituições ainda carrega o conceito meritocrático, colocando-se ainda como um lugar de privilegiados no que tange ao acesso a uma educação de qualidade, que as escolas públicas no Brasil ainda não conseguiram proporcionar para a população, principalmente nos cursos de certa credibilidade social, como: Direito, Medicina e Engenharias.

Neste sentido, este trabalho problematizou a Universidade como um espaço de direito, espaço que deveria ter o princípio da igualdade e universalidade. Analisa-se a convivência entre as diferenças socialmente construídas que foram impulsionadas pela inclusão de estudantes afrodescendentes e indígenas no acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2016.

SILVA, Carmen Lúcia; SERRA MOURA, Myrian Thereza. Proind: campo de reflexão e prática, resultados de pesquisa de iniciação científica na temática indígena. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2011.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Educação superior para indígenas no Brasil: sobre cotas e algo mais. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO JURÍDICA E POVOS INDÍGENAS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 21, 22 e 23 mar. 2007, Belém. Anais [...]. Belém, PA: 2007. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/1019.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

5. CFP (Conselho Federal de Psicologia). **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF: CFP, 2005. Disponível em: https://site.cfp.org.br/legislacao/codigo-de-etica/. Acesso em: 24 ago. 2022.

O LUGAR DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rita Louzeiro

Vamos refletir sobre o lugar do autismo na educação inclusiva. Esse tema me recorda de episódio que vivi durante a luta pelos direitos das pessoas com deficiência aqui no Brasil. Em 2019, recebi um convite para estar presente, representando a Abraça (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas) em audiência pública no Congresso Nacional. Por ocasião, o tema era a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, imposta pelo governo federal sem a participação da sociedade civil. A audiência pública para a qual fui convidada estava sendo marcada por conta de forte e trabalhosa pressão de movimentos sociais. Essa pressão social motivou o Ministério Público Federal (MPF) de Caxias do Sul a ajuizar Ação Civil Pública solicitando que tal política fosse debatida com a sociedade civil antes de ser publicada e adotada pelo Ministério da Educação (MEC).

Estar naquela mesa naquele dia foi para mim, uma mulher autista, pedagoga, ativista pela inclusão das pessoas autistas e com outras deficiências, muitíssimo desafiador. A defesa da política imposta pelo governo federal era a de criar espaços segregados para pessoas com deficiência. Essa segregação era colocada pela representante do governo ali presente como algo benéfico para as pessoas com deficiência. E a justificativa para tal segregação seria ter uma deficiência tal que impedisse o benefício de estar na escola regular. Para mim, tais argumentos se configuravam como discriminação por motivo de deficiência e ver que algumas pessoas que representavam a sociedade civil defendiam tal segregação com base nos mesmos argumentos que o governo federal usava era muito desolador.

É importante lembrar que as pessoas com deficiência sempre foram excluídas das escolas no Brasil, a elas eram reservados espaços segregados, tais como instituições de ensino especial que seguiam modelo médico e caritativo ou espaços manicomiais nos quais ficavam internadas, em cárcere, longe da sociedade e sujeitas às mais terríveis violências. Eu nasci

na década de 1980, meu único irmão nasceu na década de 1990. Eu, autista com baixa demanda de suporte, com inteligência considerada dentro ou acima da média, fui aceita nas escolas à época. Ele, com alta demanda de suporte, com diagnóstico também de deficiência intelectual, nunca teve sua presença em tais escolas sequer cogitada. Frequentou apenas escolas especiais e isso porque existiam essas escolas no Distrito Federal, a maioria dos estados brasileiros não tinha esse tipo de escola. Eu sei o que a exclusão das pessoas com deficiência pode causar em suas vidas. Eu sei como funcionam as escolas especiais e não é da forma como as pessoas que a defendem pensam e afirmam que seja. Por vivência, eu afirmo que não há inclusão possível e real onde há escolas especiais.

Estar naquela mesa, ouvindo aqueles argumentos repletos de capacitismo e sabendo que as motivações de quem estava na cúpula dos processos decisórios do governo federal eram, na verdade, ligadas a dinheiro de orçamento me irritava profundamente. O texto da política imposta pelo governo trazia como alvos principais da segregação por ele defendida pessoas autistas e pessoas com síndrome de down, com média e alta demanda de suporte.

A linguagem empregada na defesa de tal segregação definia essas pessoas como aquelas cuja severidade da deficiência as impediria de estar nas escolas especiais. Em debate direto com a representante do governo ali presente, ouvi que, para o bem dessas pessoas, estavam definindo **o melhor lugar para elas**. Seria papel da família escolher qual seria esse melhor lugar. Alguns pais e algumas mães presentes eram cooptados por essa falsa promessa de poder de decisão sobre as vidas de seus filhos. Digo falsa promessa, porque é sabido que, podendo optar pela exclusão dessas pessoas da escola regular, a tendência é encontrar qualquer justificativa para fazê-lo.

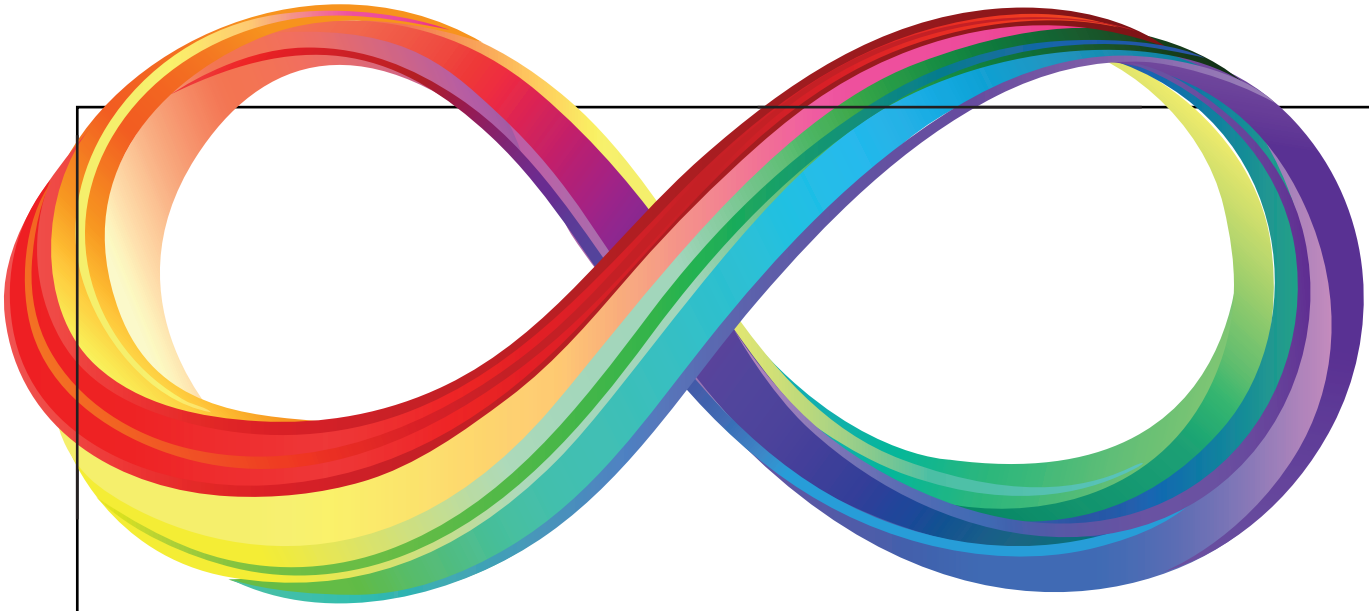
A afirmação de que se buscava um "melhor lugar" para estudantes autistas e com síndrome de down era apenas um pretexto, o ponto real que estava se definindo ali era dinheiro, um alto orçamento que poderia ir para instituições com estilo manicomial e modelo médico-caritativo em vez de ir para as escolas inclusivas.

Havia organização da sociedade civil ali presente colocando-se como defensora dos direitos das pessoas autistas e defendendo a política imposta pelo governo. Representantes de tal organização defendiam um enganoso poder de decisão das famílias, que fossem instalados centros de referência sobre autismo, os quais eram chamados de clínicas escolas.

O modelo de clínica escola/centro de referência se baseia na ideia de que pessoas com deficiência que tenham média e alta demanda de suporte precisam passar por terapias intensas que se misturem ao ambiente escolar. O foco é na normalização dos corpos, das mentes e dos comportamentos. O papel da Educação se confunde, nesse modelo, com o papel das clínicas de habilitação e reabilitação. As fronteiras entre Saúde e Educação são totalmente desrespeitadas.

Quão perigoso é quando Saúde e Educação se misturam a tal ponto que ambas ocorrem em um mesmo espaço, com seus objetivos totalmente misturados? Quando algo assim acontece é o modelo médico que atua na Educação, fazendo com que cada característica da pessoa que seja ligada à deficiência seja considerada como sintoma a ser corrigido ou curado.

Inclusão não se configura como meio para corrigir corpos e mentes. O mesmo se pode dizer da Educação. Educar alguém autista ou que tenha síndrome de down não significa tornar essa pessoa menos autista ou diminuir sua síndrome de down. Educar é mediar a aprendizagem, isso está posto para pessoas sem deficiência; mas, quando se trata das pessoas com deficiência, educação e clínica se confundem a tal ponto que a educação perde sua função. Eis aí um resultado do capacitismo que tem se mostrado um dos mais difíceis de se romper.



Modelos que misturam clínica e escola vão totalmente contra o que temos na Lei Brasileira de Inclusão, cujo conceito de deficiência, vindo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), o coloca como diretamente relacionado ao ambiente. Deficiência é, no campo jurídico atual, um conceito técnico, cujo significado se traduz como uma equação: limitações que, em interação com barreiras, geram o impedimento na participação plena das pessoas.

Retomando o objetivo de refletirmos sobre o papel do autismo na inclusão, trago, apenas para ilustrar como tudo isso se dá na prática, a seguinte fala: "Quando se faz inclusão com aluno com deficiência física é uma coisa, mas quando se faz com quem tem problema mental é outra. Hoje, o que tem dado mais problema para as escolas são os alunos autistas, especialmente os agressivos". Essa fala é do então presidente do Sindicato das Escolas Particulares de São Paulo (Sieeesp) por ocasião de iniciativa de tal sindicato junto à Secretaria de Estado da Educação no sentido de impor limite de 2 a 3 autistas por sala. Tal iniciativa ocorreu no início de 2022 e foi prontamente contestada pelo MP.

Tal fala é importante para a reflexão que fazemos aqui, porque ela aponta para uma fronteira que se mostra reiteradamente nos processos inclusivos das escolas brasileiras, qual seja, a inclusão das pessoas com deficiência com maior demanda de suporte. É uma fala que explicita aquilo que estava implícito e disfarçado pela ideia de um melhor lugar na Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, defesa essa reiterada pela representante do MEC no embate comigo e outros representantes da sociedade civil naquela audiência pública. Como boa autista que sou, gosto muito quando as coisas são colocadas de maneira direta e sem disfarce. Porque tenho séria dificuldade em captar eufemismos, entrelinhas e não ditos.

Não é por acaso que o autismo aparece como alvo da política de segregação que o governo federal (2019-2022) tentou impor e também aparece como alvo na fala do presidente do sindicato na tentativa de impor limite na participação em sala de aula. Há nessa repetição um padrão de comportamento social muito perceptível de tentar excluir pessoas autistas com alta demanda de suporte do direito à educação inclusiva. Tal fronteira demarca um limite claro para a inclusão na educação brasileira.

Parece possível simular avanços no campo da inclusão no que se refere a outras deficiências, com outras demandas de suporte, que permitem ignorar o conceito técnico de deficiência e fazer uma integração que se passa por inclusão. Mas essa possibilidade termina quando se trata de estudantes autistas e com síndrome de down com alta demanda de suporte, porque nessa fronteira o avanço só é possível se ele for realmente feito pela via da inclusão escolar, não da integração.

Portanto, é esse o papel do autismo na educação inclusiva, o de ponto limite no qual se deve decidir entre seguir com essa farsa ou construir uma sociedade inclusiva de fato. Pois incluir não é treinar normalidade, mas lidar com a diversidade, no caso com a Neurodiversidade, como integrante da humanidade. Isso não se faz só um pouquinho, apenas superficialmente como se fosse um verniz para melhorar a aparência das coisas. Inclusão é raiz, alicerce, mudança estrutural. Eu ainda luto para que autistas como o meu irmão tenham suas características respeitadas como tal, que não tenham seus comportamentos, modos de ser, suas expressões, comunicações apontadas como sintomas que devem ser extirpados, como defeitos a serem corrigidos, sintomas a serem curados.

Naquele mesmo 2019, nós, autistas da Abraça (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas), realizamos a primeira audiência pública com a mesa totalmente composta por pessoas autistas e que contou com a palestra de um autista não oralizado, o Vitor Hugo dos Santos. A audiência pública "Autistar é Resistir: Identidade, Cidadania e Participação Política" ocorreu na mesma casa legislativa que a audiência na qual ouvi da representante do governo que aquela política seria imposta, a despeito de nossos protestos, por decreto. Ali nós autistamos e resistimos, defendemos nossa identidade e o nosso direito de definir, por nós mesmos, quem somos, o que queremos e quais os melhores lugares para nós. E, de fato, a promessa feita pela representante do governo se fez ainda no mandato daquele governo, mas conseguimos derrubá-la usando a lei e a força dos movimentos pela inclusão.

Concluo que o papel do autismo na educação inclusiva é o de apontar para o real significado dessa inclusão. Estamos aqui, autistas de todas as idades, gêneros, orientações sexuais, classes sociais, religiões e demandas de suporte para dizer que inclusão é para todas as pessoas autistas ou não é para ninguém. Ou inclui todo mundo ou não inclui ninguém. Todo mundo dança ou não dança ninguém. Se o nosso comportamento incomoda, ninguém terá sossego até que cada canto dessa sociedade seja para nós o melhor lugar e que possamos escolher onde estar a cada momento. Até lá, faremos barulho e ninguém dormirá.

REFERÊNCIAS

ESTADÃO CONTEÚDO. Sindicato quer limite de 2 a 3 autistas por sala; MP contesta. IstoÉ, 2 abr. 2022. Disponível em: https://www.istoedinheiro.com.br/sindicato-quer-limite-de-2-a--3-autistas-por-sala-mp-contesta/. Acesso em: 31 jan. 2023.

LIMA DA ROSA, Júlia Gabriele. Como mudam as políticas públicas: a dinâmica das coalizões na política nacional de educação especial no Brasil. 103 f. 2021. Orientadora: Luciana Leite Lima. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Públicas, Porto Alegre, RS, 2021. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/224026. Acesso em: 31 jan. 2023.

LOUZEIRO, Rita. Educação Pública e inclusão: motores à construção de uma sociedade inclusiva. In: CONSTANTINO, Carolini; BERNARDES, Vitória (org.). Mulheres com deficiência: garantia de direitos para exercício da cidadania. [S.l.]: Coletivo Helen Kellen, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1sS_5cg5sL0ONs2qtDIk4v8sNgCcUprg7/view?usp=sharing. Acesso em: 31 jan. 2023.

Adobe Stock

ENTREVISTA

"Quem vive o cárcere vê a cada visita a desumanização de pessoas"

PRISCILA SERRA
Por Andrea Esmeraldo

1) O Brasil é o terceiro país no mundo em número de encarceramentos. Neste contexto, cerca de 65% da população de presos é negra. Como você avalia a criminalização dos sujeitos negros em nosso país?

A maioria dessas pessoas encarceradas é presa provisória – Lei de Execução Penal – Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, arts. 84 a 86. E não por acaso a maioria é de negros, negras e indígenas, afinal o racismo é histórico e vivemos a criminalização pela cor de nossa pele e por morarmos em determinado território (território esse hoje chamado "área vermelha", termo usado pra justificar as abordagens e prisões da população). São as mesmas pessoas que chegam dentro das unidades prisionais, porque elas não têm como garantir uma defesa digna e porque têm uma situação econômica vulnerável. Apesar de vários relatos de abuso de autoridade e violência extrema de policiais no momento da abordagem, o número de pessoas encarceradas só aumenta cada vez mais. O discurso de combate ao tráfico legitimado pela lei antidrogas (que de anti não tem nada) também colabora nesse aumento. Mas quem decide quem é usuário ou traficante? É o mesmo policial que já entra na comunidade para prender alguém e se for negro, jovem, chegando ou saindo de sua casa e até reunidos com vizinhos será abordado e levado por atitude suspeita ou resistência. Temos uma luta gigantesca para reverter toda a criminalização que vivemos e o efeito do encarceramento não é somente sobre a pessoa que é presa. As mulheres que visitam também são negras e, em grande parte, são mães solos. Elas passam a ser criminaliza-

Adobe Stock

das, julgadas e destratadas por decidirem não abandonar seus filhos, maridos ou irmãos e sofrem o racismo estrutural. A desigualdade racial é um enfrentamento histórico.

2) Que políticas públicas estão sendo ou deveriam ser implementadas para garantir direitos e dignidade às populações encarceradas e suas famílias?

Sinceramente desconheço políticas públicas para pessoas em privação de liberdade. Temos hoje o trabalho não remunerado, sem os direitos na CLT. O nome disso é trabalho escravo. A saúde prisional é um caos. Temos vários relatórios do Mecanismo Nacional de Prevenção em Combate a Tortura e do CNJ que mostram a negligência médica prisional e um número muito baixo de pessoas presas estudando. Isso porque muito se fala na tal ressocialização, que não existe. Quem vive o cárcere vê a cada visita a desumanização de pessoas. Não tem como falarmos de políticas públicas quando essas famílias não são vistas como pessoas. E, ao contrário do que falam, toda pessoa presa quer estudar e ter oportunidade de um trabalho para ajudar a família fora. Mas isso é um dos muitos direitos negados depois que se entra em um complexo penitenciário do Brasil.

Jureuda Duarte Guerra

Exerço minhas funções como Psicóloga hospitalar e acompanho as vítimas do acidente com escalpelamento na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará há 11 anos.

Trata-se de um acidente característico da região Amazônica, quando os seus primeiros registros remontam à década de 1960. Desta forma, o consideramos um acidente da "modernidade", pois é a partir da introdução do "motor" nos barcos que antes usavam velas para a sua locomoção e agora com a modernidade passam a usar esse mecanismo.

O acidente ocorre quando o couro cabeludo enrosca-se no eixo que passa por dentro da embarcação, sendo que este eixo uma peça colocada de forma quase sempre artesanal, prende, enrosca o couro cabeludo, ocasionando um acidente trágico e traumático, em que os cabelos são arrancados de forma brutal, avulsionando não só o couro cabeludo mas também as orelhas, as pálpebras, parte do pescoço, partes dos tecidos da face, mutilando mulheres e crianças da Amazônia.

Este acidente precisa ser fiscalizado pelos órgãos competentes em uma ação que englobe os três níveis: federal, estadual e o municipal, pois temos como avaliar por meio de estatísticas onde há a maior ocorrência e a maior incidência desse acidente.

Itamar Sousa de Lima Júnior

Conheci a Redução de Danos no cotidiano do trabalho como educador social de rua em 2013. Na época eu atendia crianças e adolescentes em situação de rua, que em sua maioria fazia uso de cola de sapateiro. A cola é uma substância inalante que tem efeito imediato, deixa a meninada mais lenta e apática. É um prejuízo para a vida de crianças e adolescentes. As meninas e meninos sempre estão cheias de vida, reduzir os riscos e danos do uso é também garantir a sua vitalidade.

Aliar as estratégias de aproximação social de rua com a Redução de Danos tem sido a forma mais coerente de acessar as pessoas que atendo, posto que cada pessoa tem a liberdade de viver e desejar, mesmo diante da condição de vulnerabilidade social em que se encontra.

Vejo a redução de danos como uma estratégia de cuidado que prioriza os direitos da pessoa atendida. E a ausência desta estratégia cria um ambiente de cuidado duvidoso que viola os direitos das pessoas. A RD exige que cada pessoa seja vista de forma singularizada, permite assim que quem usa drogas encontre ambiente seguro e sem julgamentos da sua trajetória de vida.

Ariadne Ribeiro Ferreira

Para enfrentar as desigualdades persistentes reconhecidas na Estratégia Global do UNAIDS, é preciso identificar e tratar os fatores imediatos, subjacentes e fundamentais das privações, desvantagens ou discriminações que fazem com que as pessoas sejam deixadas para trás. Estes fatores se entrecruzam e podem ter efeitos cumulativos, que se reforçam mutuamente – tanto relacionados ao HIV como de forma mais geral – que levam a desvantagem sistêmica e a perpetuação da discriminação, desigualdade e exclusão de geração em geração.

Ao longo desses 41 anos de enfrentamento da epidemia de AIDS no mundo, aprendemos que abordar as desigualdades, portanto, implica enfrentar barreiras sociais e estruturais que, com o tempo, exacerbam a desigualdade também ao acesso igualitário aos direitos humanos, revertendo distribuições desiguais de poder, recursos e oportunidades, e desafiando leis, políticas, instituições, normas sociais, inclusive normas de gênero, e estereótipos discriminatórios.

A defesa intransigente do direito fundamental e humano das pessoas LGBTI e das pessoas vivendo com HIV depende de um esforço conjunto, intersetorial, transdisciplinar e com vistas à equidade. Desejo que sigamos juntos enfrentando o estigma e a discriminação, oriundos da LGBTIfobia, que empurra à marginalização compulsória, ao tratamento degradante e humilhante.

Sayonara Nogueira

A construção da identidade de gênero das pessoas trans é marcada por estigmas e preconceitos provocados pela cultura cisheteronormativa e patriarcal da nossa sociedade. No contexto educacional, ser uma pessoa trans e professora muitas vezes pode ser visto como algo "anormal", devido a uma visão limitada que leva as pessoas a não conseguirem perceber que existe uma diversidade dentro da sexualidade, que pode envolver diversas identidades de gênero e suas performances.

Gosto de comparar minha transição à de uma rocha metamórfica, que são rochas "despertadas" de outros tipos de rochas, distante de seus locais de concepção e dominadas à pressão e temperaturas que se transformam e modificam suas características. Elas conservam-se sólidas ao longo de todo o seu processo de formação. Esse metamorfismo é diferenciado em relação ao outro. E assim podemos ser gnaisses, ardósias e mármores, mas únicas, com diferentes propriedades, resistentes e capazes de suportar choques mecânicos.

Portanto, a presença da professora-travesti-metamórfica deve servir de instrumento de encorajamento para que outras rochas metamórficas se transformem nas salas de aula. O nosso trabalho como adultos de referência transforma os outros e nos transforma, e o mais importante é que não fabricamos produtos, todavia libertamos processos.